



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Elevinflytande och demokrati i skolan

Catharina Wikehult

Lärarprogrammet, LAU 690

Handledare: Gunnar Falkemark

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: HT14-2490-03



## Abstract

### Examensarbete inom Lärarprogrammet

<b>Titel:</b>	Elevinflytande och demokrati i skolan
<b>Författare:</b>	Catharina Wikehult
<b>Termin och år:</b>	Höstterminen 2014
<b>Kursansvarig institution:</b>	Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap
<b>Handledare:</b>	Gunnar Falkemark
<b>Examinator:</b>	Folke Johansson
<b>Rapportnummer:</b>	HT14-2490-03

**Nyckelord:** elevinflytande, demokratiska arbetssätt, deliberativ undervisning, metastudie

Syftet med uppsatsen var att följa upp Amy Gutmanns fråga från 1980-talet: *Hur mycket demokrati i skolan är demokratiskt önskvärt?* eftersom lärare bl.a. upplevt målkonflikter med kunskapsuppdraget och efterfrågat stöd i hur arbetet med elevinflytande ska utformas.

Undersökningen utfördes som en metastudie av tio svenska doktorsavhandlingar publicerade mellan 2000 och 2013 genom en tematisk analys av avhandlingarnas slutsatser. En analys av svensk forskning och utvärdering av elevinflytande som utfördes av Forsberg 2000 visade att forskningsområdet var outvecklat. Metastudien har därför också inriktats på att analysera materialets bredd i teoretiska perspektiv och metoder. Avhandlingar valdes ut där elevers perspektiv inkluderades och som utförts i åk 7-9 eller på gymnasiet.

Resultatet visar att forskningsområdet idag innehåller ett flertal perspektiv på elevinflytande (såsom elevers delaktighet i beslut på olika nivåer, deliberativ undervisning, möjlighet att utveckla kritiskt tänkande, delta i diskussioner och rättsäkerhet som en aspekt av demokrati) och att flera olika metodologiska ansatser har använts. Slutsatserna kan alltså användas för att besvara frågeställningen.

Skolans demokratiarbete har visats inte behöva stå i konflikt med kunskapsuppdraget. Skolans arbete med elevinflytande idag är inte demokratiskt önskvärt eftersom det förstärker ojämlikheten mellan olika elevgrupper. Elevernas bakgrund påverkar vilka av deras krav som får gehör hos lärarna och vilka möjligheter till demokratierfarenheter de får i skolan. I stället för att fråga hur demokratin i skolan ska begränsas föreslås därför utvecklingsområden för vilket demokratiarbete som är demokratiskt önskvärt i skolan: systematiskt demokratiarbete, utveckla undervisningsgemenskaper, möjlighet för elever att delta i förhandling, kollektiva former och handledning för inflytande över eget lärande.

Lärares uppdrag vad gäller demokrati och undervisning är mycket komplicerad och innehåller också en spänning mellan elevers behov av stöttning och att fostran verkar normerande, utestängande och styrande. Lärare behöver stöd för denna viktiga uppgift och mer vikt behöver läggas vid skolans demokratiuppdrag.

## Förord

Jag påbörjade ett examensarbete på gymnasielärarutbildningen första gången hösten 1998. Redan då var mitt intresseområde elevdemokrati och elevers makt över sin utbildning. På 1990-talet var det modernt med elevinflytande, det var något viktigt och bra helt enkelt. Den uppsatsen kom jag inte långt med och sedan fördes jag på helt andra vägar i livet.

Hösten 2010 var jag tillbaka i skolans värld och det blev dags för ett nytt försök, återigen med elevinflytande i fokus för mitt intresse. Frågeställning var något oklar om hur skrivningarna om elevinflytande i styrdokumentet för gymnasieskolan förändrats genom tiderna. En luddig frågeställning är inte att rekommendera för att kunna färdigställa ett examensarbete så hösten 2013 satte jag fart med ny handledare och ny frågeställning samtidigt som jag har arbetat i gymnasieskolan.

Under det tidigare försöket hade jag läst en mängd litteratur i området och stött på kritik om att begreppet elevinflytande är luddigt och att lärare önskat klargörande t.ex. av ”demokratiska arbetssätt”. Jag kom också i kontakt med Eva Forsbergs avhandling från 2000 som bland annat kritiserar det snäva perspektivet på elevinflytande i forskning och utvärdering fram till dess och föreslår andra perspektiv som kan leda till andra slutsatser av omfattningen av inflytande för elever. Önskan väcktes att se om och hur senare forskning kan användas som stöd för lärares arbete med elevinflytande och demokrati.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Historik och styrdokument	1
1.2 Målkonflikter	2
<b>2 Syfte och frågeställningar</b>	<b>3</b>
<b>3 Teoretisk anknytning</b>	<b>4</b>
3.1 Demokratimodeller	4
3.2 Demokrati i skolan / elevinflytande	5
3.2.1 Brist på bredd i forskningen	5
3.2.2 Vad saknas i forskningen enligt Forsberg	6
3.3 Demokratiskt önskvärt	6
3.3.1 Demokratins roll i skolan	6
3.3.2 Skolans roll i demokratin	7
<b>4 Metod</b>	<b>9</b>
4.1 Urval av primärstudier - kriterier för exkludering och inkludering	9
4.2 Identifiering av studier och urval	10
4.3 Analys och syntes	12
4.4 Undersökningens reliabilitet	13
4.5 Undersökningens validitet och generalitet	13
<b>5 Resultat</b>	<b>15</b>
5.1 Vad menas med demokrati och elevinflytande i skolan?	15
5.1.1 Vad har studerats?	15
5.1.2 Varför studeras demokrati i skolan? och Mot bakgrund av vad bedöms resultatet?	15
5.1.3 Vilken innebörd tillskrivs elevinflytande/demokratiskt arbetssätt?	17
5.1.4 Hur studeras demokrati i skolan?	17
5.1.5 Vilka resultat har erhållits?	18
5.2 Vad fungerar dåligt med demokrati och elevinflytande i skolan?	18
5.2.1 Organiseringen av demokrati i skolan begränsar omfånget av inflytande i undervisningsfrågor	18
5.2.2 Organiseringen av skoldemokratin förstärker den ojämlikhet som finns mellan elevgrupper	21
5.2.3 Otydlighet, skendemokrati och konsekvenser av att inte få gehör	25
5.2.4 Betygens betydelse	26
5.2.5 Betydelsen av kollektiv viljebildning, samtal och förhandling	26
5.2.6 Spänning i demokratiuppdraget	28
5.2.7 Systematiskt demokratiarbete	28
5.3 Vad fungerar bra?	29
5.3.1 Intresse för inflytande	29
5.3.2 Deliberativ undervisning och gott klassrumsklimat	29
5.3.3 Formella, kollektiva demokratiformer	29
5.3.4 Relationer och subjektifiering	30
<b>6 Slutsatser och diskussion</b>	<b>31</b>
6.1 Vad menas med demokrati och elevinflytande?	31
6.2 Vad fungerar bra och vad fungerar dåligt?	31
6.3 Vilket demokratiarbete är demokratiskt önskvärt i skolan?	32
6.3.1 Systematiskt demokratiarbete	32
6.3.2 Undervisningsgemenskap	33
6.3.3 Förhandling	34
6.3.4 Kollektiva former för inflytande	34

6.3.5 Inflytande över den egna kunskapsutvecklingen .....	34
<b>6.4 Slutdiskussion .....</b>	<b>35</b>
<b>Referenser.....</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga A</b> Vad har studerats?	
<b>Bilaga B</b> Hur studeras demokrati i skolan?	
<b>Bilaga C</b> Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?	
<b>Bilaga D</b> Vilka resultat har framkommit?	

# 1 Inledning

## 1.1 Historik och styrdokument

Svensk skola har under 1900-talet varit inspirerad av John Dewey och den progressiva pedagogikens tankar om skolan som demokratiserande kraft i samhället. Efter händelserna i Europa under andra världskriget växte stödet för dessa idéer om skolans betydelse för demokratin och skolkommissionen 1946 föreslog att skolans främsta uppgift skulle vara att fostra demokratiska medborgare. Detta har kommit att kallas för skolans demokratiska uppdrag som sedan dess funnits vid sidan av skolans kunskapsuppdrag:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. /.../ Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. (SFS 2010:800, 1 kap. 4§)

I skolans förverkligande av båda dessa uppdrag har elevernas delaktighet ansetts viktig. Tidigare användes olika begrepp såsom medansvar, medinflytande, samarbete, men på 1990-talet etablerades begreppet elevinflytande genom att det användes i en rad statliga utredningar (Danell, 2003).

Gymnasiets läroplaner från 1965, 1970 och 1994 uttrycker de demokratiska principerna att vara delaktig, kunna påverka och göra sin röst hörd som viktiga men i de tidigare dominerar det kollektiva inflytandet genom klassråd och liknande. I samband med de skolreformer som genomfördes under 1990-talet skrevs krav på elevinflytande in i skollagen och i läroplanen lyfts det individuella inflytandet fram och det uttrycks tydligt att eleven ska få inflytande över undervisningsprocessen: ”Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former ska vara viktiga principer i utbildningen.” och ”Skolan ska sträva mot att varje elev aktivt utövar inflytande över sin utbildning.” (Lpf 94, s.13) I och med 90-talets reform lades vikt vid att skolan inte bara ska utbilda demokratiska medborgare utan också i sig fungera som en demokratisk miljö. I skolkommitténs delbetänkande från 1996 motiveras elevinflytande med att

- 1) elevinflytande är en mänsklig rättighet,
- 2) det är en del i att fostra demokratiska medborgare och
- 3) delaktighet är en förutsättning för lärande (SOU 1996:22, s 21).

Samtidigt som elevinflytande gradvis växte i betydelse i styrdokumentet visade undersökningar och utredningar på missnöje framförallt från elevsidan att de, trots styrdokumentens formuleringar, upplever brist på påverkansmöjligheter samt från lärarhåll att det är otydligt hur elevinflytandet ska gå till och att det är svårt att förena med kunskapsuppdraget (Forsberg, 2000; Danell, 2003). Inför den senaste omarbetningen av skollagen framförde skolverket önskemål om tydligare riktlinjer eftersom det både i verksamheten i skolorna fanns osäkerhet kring hur arbetet med elevinflytande ska bedrivas och inspektionen uttryckte brister i vägledning av hur arbetet med elevinflytande skulle bedömas utifrån styrdokumentet (Skolverket, 2007). I den nya läroplanen har kraven skärpts och förtydligats något

Skolans mål är att varje elev aktivt utövar inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan /.../ De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Lgy 11, s. 8)

Demokratiuppdraget kan alltså sägas bestå av två delar: dels ett uppdrag till skolan som institution att förmedla kunskaper till eleverna för att kunna fungera som demokratiska medborgare, dels ett uppdrag till skolan som organisation att fungera som en demokratisk miljö där eleverna får uppleva och praktisera demokrati.

## 1.2 Målkonflikter

Samtidigt som begreppet elevinflytande växte sig starkt under 1990-talet genomgick skolväsendet en decentralisering. Styrningen av skolan har gått från detaljerad centralstyrning till målstyrning. I denna form av styrning får tjänstemännen stor betydelse eftersom en reform som beslutas om i riksdagen får inte genomslag i skolan om inte skolpersonalen förstår, inte kan eller vill genomföra den. Om styrdokumentet upplevs som otydliga eller innehåller själv motsägelser ställer det högre krav på läraren som inte bara kan luta sig mot ett regelverk utan måste ta självständig ställning i värdefrågor (Pierre, 2007). Många studier har visat att det bland lärare råder osäkerhet kring hur demokratiuppdraget ska utformas, var gränserna ska gå för elevers inflytande och hur målkonflikter ska hanteras, framförallt konflikter med kunskapsuppdraget (Danell, 2003; Forsberg, 2000; Eriksson & Bostedt, 2011).

Statsvetaren Amy Gutmann diskuterar i boken *Democratic Education* (1987) en målkonflikt mellan elevinflytande och den demokratiska styrningen av skolan. Gutmann ser inte eleverna som varande medborgare, utan som blivande medborgare och där skolan har en viktig roll i att förbereda dem för det kommande medborgarskapet. Om eleverna var redo för medborgarskap skulle t.ex. skolplikten i grundläggande utbildning vara oberättigad. Eleverna kan alltså inte hävda medborgerlig rätt till inflytande över utbildningen. Å andra sidan, menar Gutmann, vore det märkligt om det bästa sättet att förbereda elever för demokratiskt medborgarskap vore att förneka dem både individuellt och kollektivt inflytande över att forma sin egen utbildning. För att avgöra var gränsen ska gå för inflytandet och hur det ska se ut behövs mer forskning:

Existing studies are by no means definitive in their findings of the educative effects of more democratic methods. More empirical data would help us judge the effect of democracy within schools /.../. The question of how much democracy within schools is democratically desirable remains doubly difficult to answer, therefore, because we have incomplete data on the educative effects of more democratic methods and because we rightly value the disciplinary as well as the participatory purposes of primary education. (s 91)

Det har gått ett kvarts sekel sedan citatet ovan skrevs. Finns det nu mer empirisk data om effekterna av demokratiska arbetsmetoder i skolan och vad säger den?



## 2 Syfte och frågeställningar

Bland lärare råder alltså en osäkerhet kring hur demokratiuppdraget ska utformas, var gränserna ska gå för elevers inflytande och hur målkonflikter, särskilt med kunskapsuppdraget, ska hanteras. Syftet med detta examensarbete är därför att följa upp Gutmanns tillspetsade fråga:

*Hur mycket demokrati i skolan är demokratiskt önskvärt?*

Gutmann menade att det då, i slutet av 1980-talet, inte fanns tillräckligt med forskning för att besvara frågan. Jag vill undersöka hur forskning i Sverige sedan dess kan belysa problem och möjligheter med demokrati i skolan genom att besvara följande delfrågeställningar:

- 1) Vad menas med demokrati och elevinflytande i skolan?
- 2) Vad fungerar bra och vad fungerar dåligt med demokrati och elevinflytande i skolan?

## 3 Teoretisk anknytning

I Gutmanns tillspetsade fråga ”Hur mycket demokrati i skolan är demokratiskt önskvärt?” finns tre delar som behöver diskuteras; vad är *demokrati*, vad är *demokrati i skolan* och vad som är *demokratiskt önskvärt*? Nedan följer en diskussion av hur forskning tidigare hanterat demokratimodeller i skolsammanhang, elevinflytande och några perspektiv på vad som kan anses demokratiskt önskvärt.

### 3.1 Demokratimodeller

Demokrati är ett komplext begrepp som inrymmer många olika dimensioner och flera av dessa återfinns i skolans styrdokument. Oscarsson (2005) använde statsvetenskapliga idealmodeller för att analysera hur skolans demokratiuppdrag, genom styrdokumentet, ser ut. Resultatet blev att demokratiuppdraget bygger på mer än en demokratisyn och att det är de deltagar- och samtalsdemokratiska modellerna dominerar. Demokratimodellerna skiljer sig t.ex. vad gäller medborgarnas (elevernas) och skolans roll i samhället.

Gemensamt för de deltagar- och samtalsdemokratiska modellerna är att de bygger på att medborgarna (och eleverna) sluter upp kring gemensamma normer och spelregler såsom respekt för de mänskliga rättigheterna, idéer om allas lika värde (som finns uttryckt i skolans värdegrund) och respekt för grundlagsskyddade fri- och rättigheter. Nedan följer vad som skiljer de olika modellerna åt:

**Deltagardemokratin** har som utmärkande drag ett jämnt spritt, aktivt politiskt deltagande i samhället. Medborgarna engagerar sig både i valtider men också mellan valen. Ju fler som deltar i politikens utformning och deltar i beslutsfattande desto bättre fungerar demokratin. Indirekt deltagande sker genom opinionsbildning t.ex. i demonstrationer, insändare, facebookgrupper och medlemskap i partier och intresseorganisationer. Direkt deltagande i beslutsfattande sker t.ex. genom folkomröstningar och så kallat brukarinflytande. Att delta i demokratiska processer ses som en skola i demokrati, där deltagandet leder till mer kunskap, ansvarstagande, engagemang och handlingskraft överlag.

I deltagardemokratin måste medborgarna få en reell möjlighet att delta och påverka, de måste anse att det är intressant och meningsfullt att delta och vilja ta på sig ansvar och förtroendeuppdrag. De måste behärska mötesteknik, behärska olika strategier för opinion, kunna argumentera och ha självförtroende att delta i politiska aktiviteter. Oscarsson finner att de deltagardemokratiska aspekterna betonas starkast i styrdokumentet för skolan (Oscarsson 2005, s. 16).

I **samtalsdemokratin** är det argumentationens och samtalets betydelse för demokratin som lyfts fram. Det deliberativa samtalet kännetecknas av att olika argument förs fram, granskas och värderas utifrån argumentets kvalitet, inte utifrån vem som fört fram det. I den ideala samtalsdemokratin vaskas de bästa argumenten fram och vinner stöd medan deltagarnas egenintressen ges mindre utrymme. Samtalet är inte en debatt mellan färdiga åsikter, utan en process där rationella argument syftar till att skapa eller omforma åsikter och preferenser.

Samtalsdemokratin behöver medborgare med vilja att delta i konsensusskapande samtal, som är villiga att låta sina egen intressen ge vika för det gemensamma bästa. Medborgare som är öppna för andras idéer, kan kritiskt granska, argumentera och se på en fråga ur olika perspektiv. Samtalsklimatet måste vara öppet och tillåtande. De som deltar i samtalet måste ses som jämlikar; ett argument får inte värderas utifrån status hos den som yttrar det eller hur många som ursprungligen ansluter sig till det. Själva deltagandet i den demokratiska samtalsprocessen leder till legitimitet och ökad demokratisk kompetens.

Det som beskrivits här är deliberativ demokrati som inom statsvetenskap inte är exakt samma sak som samtalsdemokrati. Eftersom begreppet samtalsdemokrati tydligare betonar att samtal i klassrummet står i fokus kommer de användas som synonymer.

Vilken demokratimodell som står som ideal har betydelse både för hur demokratin i skolan ska organiseras och hur verksamheten ska organiseras så att eleverna har framtida redskap för att verka som demokratiska medborgare i samhället.

## 3.2 Demokrati i skolan/elevinflytande

Vad gäller demokratin i skolan, elevinflytande och demokratiska arbetsformer, finns inte samma tydliga, välutvecklade idealmodeller som i statsvetenskapliga sammanhang. I en artikel om läroböcker och elevinflytande diskuterar Englund (1999) begreppets komplexitet: individuellt eller kollektivt, formellt eller informellt, skolövergripande eller i undervisningen. När man talar om att elever ska ha inflytande över undervisningen finns det dessutom många olika aspekter av undervisning - planering, genomförande, utvärdering, innehåll, perspektiv, arbetstakt m.m. För att ytterligare visa på begreppets komplexitet lyfter Englund fram att det också finns en politisk-social aspekt av inflytande - empowerment - att långsiktigt ge människor medel för att kunna agera i samhället som självstyrande individer.

I avhandlingen *Elevinflytandets många ansikten* (2000) gör Eva Forsberg en analys av elevinflytande som kunskapsobjekt i svenska forsknings- och utvärderingsrapporter samt artiklar 1977-1999, och kommer fram till att elevinflytande, på grund av att det är ett så pass lite beforskat ämne, studeras utifrån ett snävt perspektiv och att den teoretiska anknytningen i forskningen är svag. Materialet bestod till största delen av utvärderingar och det fanns bara tre doktorsavhandlingar under denna tid som hade elevinflytande som uttryckligt fokus.

### 3.2.1 Brist på bredd i forskningen

Forsberg kommer fram till i sin analys att det finns vad hon kallar en *dominerande ansats* inom forskning och utvärdering av elevinflytande. I den dominerande ansatsen finns en förståelse av elevinflytande som att vara delaktig i en mer eller mindre formell beslutsprocess. Nästan alla studier tar upp att elevinflytande inte är ett entydigt begrepp, trots det använder sig nästan alla av samma förståelse av begreppet. Bara två studier avviker där den ena kopplar inflytande till maktteori och skiljer mellan påverkan (inflytande) och beslutsmakt (makt). Den andra anknyter också till maktbegreppet och till struktureringssteori och över- respektive underordning. Det finns alltså anledning att studera om perspektivet på elevinflytande och demokrati i skolan har vidgats i forskningen efter 2000 och på vilket sätt.

Vilken ansats eller tolkning av begreppet elevinflytande som undersökningen utgår ifrån har betydelse för vilka resultat som erhålls. Englund visar till exempel att helt olika resultat kan erhållas beroende på om man har ett konsensus- eller konfliktperspektiv. I konsensusperspektivet kan eleverna ha mer eller mindre inflytande men anlägger man ett konfliktperspektiv har eleverna inflytande eller inte beroende på om de har det avgörande inflytandet (Englund, 1999). Forsberg fann i sin undersökning en relativt enhetlig resultatbild; av studierna 1977-1999 kom de flesta fram till att elever bara till liten del kan påverka skolarbetet. Forsberg menar att detta till största delen beror på att studierna utgått från den dominerande ansatsen, att elevinflytande är att vara delaktig i en mer eller mindre formell beslutsprocess, samt att majoriteten av studierna använt liknande metoder. De flesta har gjorts som attitydundersökningar där olika grupper i skolan – elever, lärare, föräldrar och skolledare – bedömer hur situationen ser ut och får ge önskemål om hur det borde se ut. Det är alltså upplevt inflytande som mäts snarare än faktiskt, objektiva inflytande. Kopplingen mellan teori och empiri är också ofta svag och metoderna för datainsamling och analys diskuteras lite i de undersökningar Forsberg har undersökt. Det finns alltså anledning att beakta hur forskningen

kring demokrati i skolan har utförts både utifrån bredd i teoretiska utgångspunkter och metodval.

### 3.2.2 Vad saknas i forskningen enligt Forsberg

Forsberg menar att den dominerande ansatsen och det enhetliga resultatet tyder på att elevinflytande som forskningsfält är outvecklat. När hon sökte på studier som uttryckligen berörde elevinflytande såg hon att relevant forskning inte kom med eftersom dessa perspektiv inte traditionellt kopplas samman med inflytande. Denna forskning är sådan som har fenomenografiskt/didaktiskt perspektiv, reformpedagogiskt och sociologiska perspektiv, och studerar till exempel elevers inläring och uppfattningar, hur socialisationen till en självständig, myndig medborgare går till och hur skeenden i klassrummet kan kopplas samman med strukturella faktorer som klass och kön. Så länge denna typ av forskning inte kopplas samman med elevinflytande och demokratiska arbetssätt i skolan kommer dess rön inte påverka vår bild av hur elevinflytande ser ut.

Med delfrågeställningen *Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?* vill jag se om perspektivet inom forskningsfältet har breddats och forskningen kan anses mer tillförlitlig för att dra slutsatser om vad som är demokratiskt önskvärt.

## 3.3 Demokratiskt önskvärt

Vad som kan räknas som demokratiskt önskvärt kan naturligtvis variera eftersom vad som definieras som demokrati varierar, här utgår jag från de demokratimodeller som dominerar i skolans styrdokument, deltagar- och samtalsdemokrati. Vidare kommer jag använda resonemang från två teoretiker som varit viktiga för diskussionen om demokrati och skola i Sverige, John Dewey från 1900-talets början och Amy Gutmann från dess slut, för att ringa in några viktiga områden för en demokratisk skola.

Som argument för elevinflytande och demokrati i skolan brukar framföras tre argument: att det är en mänsklig rättighet att ha inflytande över sin situation, att delaktighet ökar engagemanget och lusten att lära samt att deltagande i demokratiska sammanhang är en förutsättning för att fostra demokratiska medborgare (se t.ex. SOU 1996:22, s 21). De två första argumenten har att göra med demokratins roll i skolan och det sista med skolans roll i demokratin och det är dessa två perspektiv jag utgår från för att lyfta aspekter av vad som kan anses som demokratiskt önskvärt. Dessa sammanfaller också delvis med två olika perspektiv på eleven; eleven som *varande* medborgare eller eleven som *blivande* medborgare.

### 3.3.1 Demokratins roll i skolan

Demokrati i skolan kan alltså ses ha ett egenvärde, att eleverna ska ha rätt att uttrycka åsikter och att de ska tas hänsyn till oavsett om det leder till att de blir bättre medborgare eller lär sig mer (se t.ex. Thornblad, 2008). Ofta refereras till barnkonventionen och eleverna som *varande* medborgare med rättigheter fokuseras med detta perspektiv.

Elevers inflytande kan också ses som ett verktyg för att förverkliga skolans uppdrag. Genom att lära sig, öva och vara delaktig både i deliberativa samtal och att delta i beslutsprocesser ökar elevernas demokratiska kompetens. Det finns också idéer om att ökat inflytande över undervisningen ökar lärandet genom att det ökar lusten och blir mer meningsfullt. Dewey har haft stort inflytande för dessa idéer i svensk skola. Deweys utbildningsfilosofi utgår från att verksamheten i skolan måste utgå från delaktighet, både för att det är en förutsättning för att lära och för att gemenskap och delaktighet är centrum i demokratin. ”Jag tror inte att det finns någon punkt i den progressiva utbildningsfilosofin som är mer förnuftig än dess betoning av hur viktigt det är, att eleverna

deltar i planeringen av det som styr deras aktiviteter i inlärningsprocessen.” (Dewey, 2004, s 201) Pedagogen ska göra sig medveten om elevgruppens förutsättningar och behov och utifrån det presentera ett förslag till arbetsplan. Alla i gruppen ska bidra med sina förslag utifrån sina erfarenheter och det viktiga är att det bildas en *gemenskap* kring verksamheten. Dewey kan inte sägas helt ha en syn på eleverna som *varande* medborgare eftersom han framhäver att elevens individuella inflytande ska begränsas och styras om det är negativt för de gemensamma aktiviteterna i gruppen eller elevens långsiktiga utveckling. Denna bedömning är det pedagogen som med sin större erfarenhet kan göra.

Forsberg lyfter fram problemet med det konfliktperspektiv på inflytande som hon fann dominerade i forskning och utvärdering. Hon använder skolplikten som exempel för att illustrera hur den kan förstås olika utifrån vilket maktbegrepp man använder. Ser man på frågan utifrån makt som dominans så är skolplikt ett frihetsberövande tvång men det kan också ligga i elevernas långsiktiga intresse att flyttas från familjens snävare sfär till ett socialt offentligt sammanhang där de kan möta andra elever och vuxna med skilda erfarenheter och där de kan upptäcka och utveckla sina intressen.

I hennes egen forskning såg hon att situationer där lärare och elev samspelade i undervisningen inte fångades upp och att resultatet påverkades av att elever bara ansågs ha inflytande om de fick avgöra ett beslut. "Istället för att fråga om eleverna har inflytande bör vi uppmärksamma om den påverkan i vilka elever är delaktiga gynnar eller missgynnar dem. Det är m.a.o. mer relevant att tala om elevinflytande med positiva eller negativa förtecken." (Forsberg 2000, s.143) Läraren ska underlätta för eleverna att utveckla nya sätt att se på sig själva, relationer till andra och till sin omvärld. Ett positivt elevinflytande menar Forsberg bör därför snarare ses som en process där eleven ges möjlighet att formulera och under gång omformulera sina åsikter, attityder och viljor. Avgörande för att eleverna ska kunna formera och upptäcka sina intressen är att undervisningen är en så fri formeringsprocess som möjligt. Denna kännetecknas att elevernas åsikter och viljor beaktas men också av dialog och möten med en mångfald av människor, tankar och perspektiv.

Det är alltså möjligt att se elevinflytande som en *rättighet* och demokrati i skolan som ett *verktyg* för att arbeta med både demokrati- och kunskapsuppdraget. En demokratiskt önskvärd aspekt av demokrati i skolan kan vara att ge eleverna så stor frihet som möjligt att utvecklas i den riktning de vill, genom att de där utsätts för möten med en mångfald av människor, idéer, arbetssätt m.m..

### 3.3.2 Skolans roll i demokratin

Enligt båda de dominerande demokratimodellerna i styrdokumentet krävs medborgare som är intresserade av att delta i beslutsprocesser eller offentliga samtal men som också har kunskaper, färdigheter och värden. Skolan har en central roll för att fostra dessa *blivande* medborgare. Gutmann talar t.ex. om att hos eleverna odla ”participatory virtues”, och ”disciplinary virtues” – och som kan liknas vid det så kallade kunskaps- och demokratiuppdraget i svenska skolans styrdokument. Eleverna ska i skolan skaffa sig kunskaper, intellektuell och känslomässig självkontroll och utveckla förmågor som är viktiga för att delta aktivt som demokratisk medborgare; politiskt självförtroende, vilja till att aktivt delta, förmåga till kritisk granskning, att argumentera o.s.v.. Om demokratiarbetet i skolan leder till att elever eller grupper av elever inte utvecklar dessa kunskaper och förmågor är det alltså inte demokratiskt önskvärt.

Även om omyndiga elever inte är redo för medborgarskap och skolor därför inte kan vara demokratiska på samma sätt som samhällen, menar Gutmann att det skulle vara märkligt om det bästa sättet att förbereda eleverna för medborgarskap vore att förneka dem både individuellt och kollektivt inflytande över sin utbildning. Skolor ska vara demokratiska i den utsträckning som behövs för att utveckla både ”participatory” och ”disciplinary virtues”.

Dewey bevittnade demokratins fall i en rad stater i Europa under 20- och 30-talet och tog det som intäkt för att synen på demokrati måste fördjupas. ”Vad vi bevittnat är, synes det mig, ett avgörande bevis för att demokratin måste ingå i själva ett folks dagliga tänkesätt och handlingssätt, om den politiska demokratin skall kunna förbli bestående. Den kan inte bestå isolerad.” (Gutmann 1999, s 161). Skolan får då en viktig roll i att levandegöra demokrati hos de blivande medborgarna.

Dewey menade vidare att utbildningssystemet måste aktivt motverka social skiktning och ge de unga ett intresse för sociala relationer och intellektuella vanor som ger möjlighet till social förändring. Också Gutmann tar upp vikten av att utbildningen inte är diskriminerande. Det är alltså demokratiskt önskvärt att demokratin i skolan förbereder eleverna så att de ges lika möjligheter att axla framtida medborgarskap, vare sig det gäller att delta i offentliga samtal i fackföreningar, på föräldramöten, att delta i val eller engagera sig i partipolitik.

## 4 Metod

Gutmann skrev i slutet av 1980-talet om att forskningen inte var tillräcklig för att hjälpa oss besvara frågan om hur mycket demokrati i skolan som är demokratiskt önskvärt. I den här undersökningen har jag sökt ta reda på vad modern svensk forskning säger om elevers inflytande. Jag har alltså studerat andra studier, en meta-studie.

Syftet med meta-studier är att hitta nya resultat kring ett fenomen som inte finns i de enskilda studierna men som framträder när man studerar dem ihop. En meta-studie kan också ta reda på vad som saknas i forskningen och vad det är som påverkar att bilden av fenomenet ser ut som den gör, t.ex. om det finns någon trendig metod, ansats eller teoribildning som dominerar. Den studie Forsberg gjorde av forskning och utvärderingar av elevinflytande är exempel på hur en meta-studie kan blottlägga brister i forskning och beskrivningen av ett fenomen.

På senare tid har meta-studier fått allt större betydelse inom en mängd områden på grund av önskemål om att tillämpa evidensbaserade metoder i allt fler verksamheter i samhället. De krav som vanligen ställs på meta-studier är att det betonas att meta-studien ska vara användbar för de som berörs av studiens resultat, krav på omfattande systematiska sökningar för att hitta all forskning som är relevant för den aktuella studien (bl.a. Paterson i Webb & Roe, 2008 och Thomas och Harden, 2004) och vikten av transparens – att tydligt redovisa hur processen har gått till. Nedan hoppas jag visa att jag uppfyllt dessa krav. Metodkapitlet är upplagt så att jag först diskuterar hur urvalet av relevant forskning gjordes, metoder som användes för att hitta dessa studier, hur analysen har gått till samt hur slutsatser har dragits.

### 4.1 Urval av primärstudier - kriterier för exkludering och inkludering

Meta-studier ska göras på forskning som är relevant för studiens frågeställning och det ska sättas upp tydliga kriterier för inkludering och exkludering. Dessa ska redovisas tydligt och bygga på undersökningarnas tema, vilken miljö de utförts i och vilka som varit informanter/studieobjekt (Lloyd Jones, 2008). Nedan följer övervägningar av de kriterier för inkludering och exkludering som jag kommit fram till.

**Primärstudiernas fokus** - För denna undersökning blir de första kriterierna för inkludering forskning som i sitt fokus har fenomenet elevinflytande eller demokrati i skolan. Enligt den teori jag utgår ifrån är deliberativa samtal att betrakta som en form av demokrati i skolan.

För att öka användbarheten av min studie och eftersom Dewey menar att arbetet i skolan ska utgå från elevernas behov och intressen, blev nästa kriterium för inkludering empiri i skolmiljö och där elever ingått som informanter/studieobjekt.

Förutsättningarna för att arbeta med inflytande skiljer sig åt beroende på barnens/elevernas ålder vilket uttrycks i skollagen genom att barnen ska ges ansvar och inflytande utifrån deras mognad. Genom att exkludera studier som bara utförts på förskola och årskurs 1-6 kunde jag öka jämförbarheten och minska mängden primärstudier.

**Metod** - Det råder osämja om forskningsmetod ska vara ett kriterium för inkludering eller inte. En del menar att det inte går att jämföra studier som har olika angreppssätt; olika forskningsansatser har olika uppfattningar om verkligheten, vad kunskap är och därmed hur kunskap söks och struktureras. De kommer därför per definition komma fram till olika saker även när de studerar samma situation. Ett exempel på detta är fenomenografer och

fenomenologer som båda har mänskliga erfarenheter som sitt studieobjekt men medan fenomenografer försöker fånga variationen i erfarenhet söker fenomenologer essensen, det som inte varierar (Szklański, 2002).

I denna studie ansluter jag mig till dem som ser en fördel i att använda undersökningar med olika forskningsansatser; genom primärstudiernas olika ansatser kan man få reda på mer om ett fenomen genom att det blir belyst från olika håll (se t.ex. Finfgeld, 2003). Jag har funnit att observationsstudier kan ge insikt i mekanismerna bakom resultaten i de stora enkätundersökningarna. Paterson (2008) exkluderar inte någon studie utifrån vilken metod som har använts utan menar att det viktigaste är att studiernas slutsatser rapporteras detaljerat i beskrivande text eller berättelser även om de bygger på en kvantitativ metod. Detta kriterium för inkludering passar min fråga och jag ser det som en fördel för att veta mer om vad demokratiska arbetssätt i skolan kan vara och dess effekter om det har studerats utifrån olika ansatser.

**Vetenskaplig kvalitet** - Det finns också en diskussion om man ska göra en värdering av de ingående studiernas vetenskapliga kvalitet (se t.ex. Thomas och Harden, 2004 och Paterson et al, 2001) som jag har valt att lösa genom att bara inkludera doktorsavhandlingar.

Avhandlingar är resultatet av många års forskning och det ställs höga krav på vetenskaplighet på dem – vilken är deras berättelse om elevinflytande? När jag väljer att studera avhandlingar blir det lättare att också välja att ta med studier som använder kvantitativ metod eftersom deras slutsatser ändå presenteras narrativt. I Forsbergs studie skiljde sig avhandlingarna från övriga studier i att de hade mer omfattande metoddiskussioner och i någon grad tydligare koppling till teori, men i övrigt anslöt de sig till den dominerande ansatsen. När jag väljer att bara studera avhandlingar kommer mitt resultat kanske berätta en annan historia än om all forskning tas med, men ett urval måste göras och det finns alltså skäl att tro att denna är intressant och fruktbar.

**Språk och tidsrymd** - Slutligen ska exkludering inte heller göras med avseende på publikationsår eller språk bara för att det är praktiskt (Lloyd Jones, 2008). Det rekommenderas bara om det är av betydelse för frågeställningen. Genom att inkludera svenska avhandlingar som publicerats 2000 och senare kan jag jämföra mitt material med Forsbergs.

Mina ursprungliga kriterier för primärstudierna var alltså:

- 1) studier som har elevinflytande, demokratiska arbetssätt eller liknande i fokus
- 2) empiriska studier
- 3) studier gjorda på svenska skolor, årskurs 7-9 och gymnasiet
- 4) studier där elevers perspektiv finns med
- 5) doktorsavhandlingar
- 6) publicerade 2000 och senare

## 4.2 Identifiering av studier och urval

En viktig del av meta-studier är att göra omfattande sökningar för att försäkra sig om att all relevant forskning verkligen ingår i studien. Det kan innebära att bläddra igenom tidskrifter för hand och finkamma bibliografier och referenslistor i redan kända verk. Eftersom jag valde att inkludera bara avhandlingar med forskning om svenska skolor räcker det för mig att göra sökningar dels i universitetsbibliotekets tjänst Supersök som söker i bibliotekskatalogen GUNDA och ett flertal andra databaser, dels direkt i GUNDA. Eftersom jag märkte att jag fick lite olika träffar i GUNDA och Supersök valde jag att använda båda.

För att försäkra mig om att hitta så mycket som möjligt av det relevanta material som finns har jag använt mig av en mängd sökord: *elevinflytande*, *elev inflytande*, *skola inflytande*,



*undervisning inflytande, elevdemokrati, elev demokrati, skola demokrati, skoldemokrati, demokrati arbetssätt, demokrati klassrum, demokrati undervisning, demokratisk undervisning, elevdelaktighet, elev delaktighet, deliberativ undervisning, deliberativ skola och elev deliberativ.* Den här typen av sökning gör det inte möjligt att få veta hur många unika träffar som finns eftersom samma text kan återfinnas flera gånger både i sökningar på olika sökord men också inom en sökning (till exempel som tryckt bok och som e-bok), jag kan bara konstatera att det är väldigt många. I varje sökning använde jag databasens funktioner för att sortera ut avhandlingar publicerade 2000 och senare.

När sökningarna gjorts lästes avhandlingarnas titel, abstract och i vissa fall även frågeställning, metod och/eller resultat för att avgöra om de uppfyllde kriterierna. Resultatet finns i tabell 1. När jag tillämpat mina ursprungliga kriterier för inkludering och exkludering återstår tio avhandlingar. Lloyd Jones diskuterar hur stort underlag som är lämpligt för en meta-studie och hittar i litteraturen olika uppfattningar. Några författare menar att det är nödvändig med ett stort antal verk för att fånga så mycket som möjligt av de uppfattningar som finns och sätter en nedre gräns vid ett dussin verk. Andra varnar för faran med att ett stort undersökningsmaterial leder till en ytligare analys och sätter ett tak vid tio artiklar eller forskningsrapporter (Lloyd Jones, 2008). Doktorsavhandlingar är ju väldigt omfångsrika och att analysera tio stycken ökar risken för att analysen blir ytlig och att reliabiliteten minskar. Å andra sidan har jag inte kunnat hitta något rimligt kriterium för att göra ett ytterligare urval bland dessa tio utan att riskera validiteten för undersökningen. Tanken var att kompensera det stora materialet med att bara läsa kapitlen om teori och frågeställning samt slutsatser. Detta visade sig svårt att hålla och är en av anledningarna till att arbetet har dragit ut på tiden.

**Tabell 1** Verktyg för inledande analys och urval

Författare	År	Beskrivning av fokus av intresse för denna meta-studie	Perspektiv	Informanter/studieobjekt	Åk	Metod	Disciplin
Almgren	2006	Effekter av deltagande och deliberativ demokrati	social bakgrund	elevsvar i IEA	14-15 år	statistisk analys av elevsvar i IEA	Statsvetenskap Uppsala
Andersson	2010	Effekter av deliberativ och traditionell undervisning	olika program (klass)	elever	gymnasiet	Fältexperiment	Statsvetenskap Göteborg
Ekman	2007	Effekter av deltagande och deliberativ demokrati	olika program (klass) och kön	elevsvar i IEA	gymnasiet	statistisk analys av elevsvar i IEA	Statsvetenskap Göteborg
Grannäs	2011	Beskrivning av ungdomars upplevelser av demokratifostran	socialisationsprocesser	elever bl.a.	16-19 år	fallstudie, blandade metoder	Utbildningsvetenskap Uppsala
Hjelmér	2012	Beskrivning av demokrati i undervisningen och hur elevers initiativ ser ut	kön och klass (program)	pedagoger och elever	gymnasiet	observation, samtal, intervju och dokument	Utbildningsvetenskap Umeå
Jormfeldt	2011	Beskrivning och effekter av skoldemokratierfarenheter	kön (och program)	elever	gymnasiet	elevenkät	Samhällsvetenskap Växjö
Larsson	2007	Beskrivning av deliberativ didaktik	-	pedagoger och elever	gymnasiet	Samtal i fokusgrupper	Utbildningsvetenskap Växjö
Rosvall	2012	Beskrivning av organiserat inflytande, elevers initiativ, och effekter för framtida inflytande	kön och klass (program)	pedagoger och elever	gymnasiet	observation, intervjuer och dokument	Utbildningsvetenskap Umeå
Rönnlund	2011	Beskrivning av elevers erfarenheter, organiserat inflytande och elevers egna initiativ	kön	personal och elever	7 - 9	observation, samtal och intervjuer	Utbildningsvetenskap Umeå
Swahn	2006	Beskrivning av elevers inflytande över centralt innehåll	-	pedagoger och elever	gymnasiet	observation, intervjuer och dokument	Beteendevetenskap Linköping

### 4.3 Analys och syntes

Den här undersökningen tar avstamp i Amy Gutmanns påstående från 1987 att det saknas tillräckligt med empiri för att avgöra hur mycket demokrati i skolan som är demokratiskt önskvärt. I Forsbergs studie menade hon att de undersökningar som gjorts av elevinflytande fram till 1999 hade en dominerande ansats och att de slutsatser man drog ifrån dem därför hade begränsat värde. Min första frågeställning *Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?* är till för att försöka fånga om forskningen idag är mer tillförlitlig och tillräcklig för att dra slutsatser om vad som är önskvärt.

Att dra sådana slutsatser är mer än vad denna uppsats kan hantera men genom att dels endast använda avhandlingar med höga krav på vetenskaplighet och dels genom att jämföra mitt resultat med Forsbergs menar jag att jag kan dra slutsatser om forskningen har blivit mer komplex med större utbud i teoretiska och metodologiska ansatser. Detta skulle i så fall tyda på en större tillförlitlighet i det resultat jag finner i frågan om vad som fungerar bra respektive dåligt. Om undersökningar som har samma ansats kommer fram till samma resultat är det inte förvånande men om undersökningar med olika ansatser kommer fram till liknande resultat är det desto mer intressant. Resultatet kan sägas vara styrkt från två håll. Om å andra sidan undersökningar med olika ansatser kommer fram till motstridiga resultat är det intressant att se hur metod och teoretiskt perspektiv kan användas för att förklara dem. De till synes motstridiga resultaten kanske egentligen berättar samma sak.

Som analysverktyg för de första frågeställningarna har jag därför använt mig av en anpassning av Forsbergs forskningsfrågor:

- 1) Vad har studerats?
- 2) Vilken innebörd tillskrivs elevinflytande/demokrati i skolan?
- 3) Varför studeras inflytande/demokrati i skolan?
- 4) Mot bakgrund av vad bedöms resultatet?
- 5) Hur studeras elevinflytande/demokratiskt arbetssätt?
- 6) Vilka resultat har erhållits?

I resultatdelen görs en sammanfattning av det resultat Forsberg fann och hur mitt material förhåller sig till det. Den här uppsatsen besvarar inte om forskningen är tillräcklig men hur den har förändrats sedan Forsbergs undersökning och om den har förändrats i den riktning som då efterfrågades. Vilka nya, ytterligare perspektiv eller ansatser som skulle behövas ligger utanför denna students kompetensområde och får besvaras i någon annan studie.

För att besvara frågorna ”Vad fungerar bra och vad fungerar dåligt?” gjordes en mer utförlig tematisk analys. Jag har sökt att bevara den bredd i perspektiv på demokrati som finns representerat i materialet men avgränsa det till att studera de resultat som rör elevdemokrati och undervisningsfrågor. Med undervisningsfrågor menar jag både generella frågor på en skolövergripande nivå, frågor som rör elevers lärande och samtalsklimat i klassrummet. Detta har gjort att jag t.ex. utelämnat resultat kring hur bilden av skolor och elevgrupper i lokalmedia påverkar skoldemokratin. För att kategorisera resultat som ”bra” eller ”dåligt” har jag utgått från diskussionen av vad som kan anses som demokratiskt önskvärt i teoriavsnittet. Demokratiskt önskvärt demokratiarbete har då utgått ifrån inflytande som en rättighet för eleverna, som ett verktyg för eleverna att i så stor frihet som möjligt forma sin identitet och sina intressen (t.ex. genom möjlighet till möten med mångfald och olikheter) och som ett verktyg för att förbereda alla eleverna så att de oavsett bakgrund ges lika möjligheter att verka som demokratiska medborgare i framtiden. Om demokratiarbetet i skolan leder till att elever

eller grupper av elever inte utvecklar kunskaper och förmågor såsom politiskt självförtroende, förmåga till kritisk granskning, att argumentera o.s.v. är det alltså inte demokratiskt önskvärt.

Själva analysen utfördes genom att avhandlingarnas slutsatser sammanfattades, i många fall lästes delar av resultatdelen för att få bättre förståelse av slutsatserna. Ur sammanfattningarna plockades nyckelord och fraser som sedan sammanfördes i ett gemensamt dokument så att de kunde jämföras, sorteras och kategoriseras till ett antal teman. Under hela processen har originaltexterna lästs mer än en gång och processen att skapa nyckelord ur sammanfattningarna upprepades för att inte missa någonting och för att kontrollera tolkningen av vad som stod. Flera sätt att kategorisera teman prövades. Vid svårigheter i analysarbetet återkopplades till undersökningens frågor och teoretiska utgångspunkter.

Slutligen har de teman som kom fram i analysen av vad som fungerar bra och dåligt jämförts och kombinerats till förslag på demokratiarbete som är demokratiskt önskvärt, även här skedde en kategorisering av teman.

## **4.4 Undersökningens reliabilitet**

Meta-studier utförs ofta i grupp och gärna av människor med olika bakgrund så att många olika sätt att granska primärstudierna kommer upp till diskussion. Jag har bara mig själv att tillgå för denna studie så det kan vara en nackdel. Å andra sidan skulle man kunna hävda att all forskning och framförallt alla kvalitativa analyser skulle gynnas av om de utfördes av en grupp.

Tolkningen av textanalyser i allmänhet måste hantera reliabilitetsfrågorna: Gör andra samma tolkning som jag? – yttre reliabilitet och Gör jag samma tolkning varje gång? – inre reliabilitet (Bergström & Boreus, 2012). Frågan om yttre reliabilitet föreslår Lloyd Jones att man kan hantera genom att jämföra med annan forskning på området. Idéer koncept och teman som finns i annan forskning antyder att andra har sett samma saker som mig i andra sammanhang men naturligtvis är detta ingen garanti. Jag tyckte mig ändå kunna göra en meta-syntes genom att ta med Forsberg i min forskargrupp, så att säga, och jämföra mina data med de förslag hon tagit fram på hur fenomenet elevinflytande skulle kunna studeras.

Den inre reliabiliteten hanterar jag genom att läsa och koda samma text flera gånger. Genom att tolkningsarbetet i avhandlingarnas slutsatser är inriktat mot det manifesta budskapet, inte vad som står mellan raderna eller vilka alternativa slutsatser de kunde ha kommit fram till minskar svårigheten i tolkningsarbetet.

## **4.5 Undersökningens validitet och generalitet**

Är det här ett bra upplägg för att besvara Gutmanns fråga om hur mycket demokrati som är demokratiskt önskvärd i skolan? Nej, inte om du tolkar frågan helt bokstavligt. Då skulle det vara Gutmanns demokratisyn som skulle ligga som utgångspunkt och jag hade kunnat konstruera ett analysverktyg med på förhand definierade kategorier. I denna undersökning är frågan istället mer en utgångspunkt för en diskussion där forskningens olika demokratisyner tillåts delta och där analys och resultat blir en mer öppen fråga. Jag har också avgränsat mig till empiriska studier och som rör demokrati i undervisningsfrågor.

Vad gäller undersökningens validitet i övrigt påverkas den dels om den kunnat inkludera fler studier och då gärna artiklar och på andra språk samt dels om den utförts av en forskargrupp med större kunskap om olika teoretiska perspektiv och metodologiska ansatser. Denna studie hade då mer initierat kunnat diskutera eventuella forskningsperspektiv som saknas. Om å andra sidan primärkällornas omfång hade ökat ytterligare hade det inte gått att

förhålla sig så öppet i analysen och då är det möjligt att resultat som denna undersökning kommit fram till inte skulle fått uppmärksamhet.

## 5 Resultat

### 5.1 Vad menas med demokrati och elevinflytande i skolan?

Forsberg fann en dominerande ansats i synen på elevinflytande som att delta i någon form av beslutsprocess, bristande teoretisk anknytning och liten bredd i metodval, i sin analys av forskningen och undersökningar fram till 1999.

För att se om och hur perspektivet inom forskningsfältet har breddats och forskningen kan anses mer tillförlitlig för att dra slutsatser om vad som är demokratiskt önskvärt har jag gjort en jämförelse med Forsbergs resultat från 2000 och nedan presenteras mitt resultat tillsammans med en sammanfattning av hennes.

#### 5.1.1 Vad har studerats?

I Forsbergs studie framkom att undersökningarnas fokus under 70- och 80-talet låg på elevers kollektiva inflytande i formella organ medan det under 1990-talet övergick till att mest handla om individens möjligheter till val och delaktighet i undervisningsprocessen i stort. Endast ett fåtal av studierna analyserade elevinflytande kopplat till något mer avgränsat fenomen (exemplen var läroböckers respektive könets betydelse för inflytande) eller i ett större sammanhang (till exempel elevinflytande och makt). Forsberg fann också att existerande relevant forskning med andra perspektiv inte ingick i urvalet eftersom det inte var tradition att koppla det till elevinflytande.

I denna studie har alla avhandlingar något särskilt fokus, något de kopplar demokratin i skolan till - alltså inte bara lös utvärdering såsom i Forsbergs resultat och alla studerar demokratin i skolan i relation till fostran av demokratiska medborgare. Detta är i linje med Forsbergs resultat där det var avhandlingarna som hade tydligare perspektiv och alltså förväntat utifrån mitt urval. Samtliga studier kopplar demokrati i skolan till något mer avgränsat fenomen (t.ex. innehåll) eller till något större samhällsfenomen. Alla studier utom två undersöker demokrati i skolan i förhållande till kön och/eller social bakgrund. Tre av studierna uppmärksammar elevernas sociokulturella bakgrund.

Almgren och Grannäs studerar skoldemokrati i förhållande till att det sker en segregering av elever till olika skolor. På senare tid har det fria skolvalets förstärkning av segregationen diskuterats i media (till exempel i samband med resultaten från de senaste PISA-undersökningarna) men ingen av studierna ägnar detta särskilt intresse. Flera av undersökningarna studerar effekterna av att eleverna i valet till gymnasieskolan i stor utsträckning fördelas på olika program utifrån kön och social bakgrund.

En av studierna tar ett väldigt stort perspektiv och undersöker kopplingar mellan demokratin i skolan till dess status i lokalsamhället. Några fokuserar på undervisningen, framförallt de som handlar om deliberativ undervisning. En av studierna har ett rumsligt perspektiv - hur olika platser i och runt skolan har olika betydelser för demokratin i skolan.

Till skillnad från i Forsbergs undersökning intresserar sig flertalet av forskarna i mitt urval för många olika uttryck för demokrati i skolan samtidigt (se bilaga A). Tydligaste undantaget är de tre studier som fokuserar endast på undervisningssituationen.

#### 5.1.2 Varför studeras demokrati i skolan? och Mot bakgrund av vad bedöms resultatet?

Elevinflytande problematiserades väldigt lite i Forsbergs undersökningsmaterial. Analysmaterial utgjorde till stor del av utvärderingar som tog sin utgångspunkt i statens direktiv om ökat elevinflytande utan att problematisera varför det är centralt i skolan. Elevinflytande framstod som ett allmänintresse och självlegitimerande. En studie varnade för att "vad man än gör under beteckningen elevinflytande uppfattas som något positivt och som

ett framåtskridande” (Carlgren & Hörnqvist 1999 i Forsberg, 2000, s 15). I mitt material motiveras också intresset för demokrati i skolan i stor utsträckning utifrån skrivningarna i styrdokumenten och de statliga utredningar som legat till grund för dem. Som argument för demokrati i skolan framförs:

- 1) idén att elever genom att delta i demokratiska beslutsprocesser eller demokratiska samtal kommer utveckla sin demokratiska kompetens (blivande medborgare),
- 2) idén att elever genom inflytande får större intresse för undervisningen och därmed lära sig mer och
- 3) idén att det är en mänsklig rättighet att ha inflytande över det sammanhang man ingår i (varande medborgare).

Studierna i mitt urval problematiserar de två första av dessa idéer genom att utvärdera dem – utvecklar eleverna större kunskaper? Vilka kunskapskvaliteter främjas när skolor satsar på elevinflytande i undervisningen? Flertalet studier i mitt urval problematiserar också demokratin i skolan genom att nyansera det med frågor som hur, var, när, för vem och med vilka effekter? Framförallt vilka effekter demokrati i skolan har för olika grupper av elever. I samtliga studier i mitt material lyfts fram exempel på problem med demokrati i skolan. Exempelvis Larsson som tar upp ”problematiskt tal” – då elever uttrycker åsikter som inte överensstämmer med värdegrunden eller Almgren och Swahn som finner att elevers inflytande över undervisningen leder till sämre och ytligare kunskaper. Även om flera av forskarna i mitt material framhäver betydelsen av att uppleva demokrati i vardagen (t.ex. Jormfeldt, Almgren och Grannäs) och att inflytande därför har ett värde i sig, finner jag alltså att demokrati i skolan nyanseras och problematiseras i samtliga studier.

I de utvärderingar som dominerade Forsbergs material var de statliga styrdokumenten som stod för utgångspunkten i hur elevinflytande ska förstås, vad som ska uppmärksammas och mot vilken norm det ska utvärderas. Forsberg använde sig av Rothsteins beskrivning av implementeringsforskning för att förklara hur detta påverkar resultaten man får av undersökningarna:

”Resultaten (är) ställs mot de höga idealen (bör), vilket många gånger resulterar i eländesbeskrivningar. Mer konstruktiva och främjande studier, som ställer resultaten (är) mot vad som är möjligt (kan ske) under de villkor som gäller, saknas i stort sett.” (Forsberg 2000, s 16)

I mitt material utgörs de höga idealen av jämlikhetsnormen, idén att skolan ska verka kompensatoriskt och ge alla elever lika möjligheter att förverkliga sina livsplaner. Det är bara Larsson och Swahn som inte studerar formerna för inflytande och dess effekter i förhållande till kön och/eller social bakgrund. Flera forskare tar upp hur elevernas kön, sociala bakgrund eller förväntade framtida samhällsposition (utifrån sitt val av gymnasieprogram) påverkar lärarnas bemötande av deras försök att påverka och hur elevernas egna föreställningar, t.ex. om vad som är manligt och kvinnligt, påverkar deras agerande och vilka erfarenheter av demokrati de skaffar sig.

Bara i en av studierna framgår andra aktörer än elever och personal som betydelsefulla för elevernas position och agerande i skolan. Grannäs studerar hur skolorna och dess elever framställs på olika sätt i lokaltidningen. Problemen på den ena skola framställs komma inifrån – skadegörelse, våld mellan elever, dåliga studieprestationer – medan de på den andra skolan istället tycks komma utifrån t.ex. att besparingar leder till större klasser. Studien lyfter också fram föräldrar och föräldraförening både som förebilder för inflytande och som en väg för elever att utöva inflytande. I övriga studier framstår skolan som ett isolerat skepp där eleverna har mönstrat på båten med olika förutsättningar och under seglatsen är skolans personal ensamma om att påverka de erfarenheter eleverna gör där.

### **5.1.3 Vilken innebörd tillskrivs elevinflytande/demokratiskt arbetssätt?**

I Forsbergs material fann hon en dominerande ansats; en förståelse av elevinflytande som att vara delaktig i en mer eller mindre formell beslutsprocess. Nästan alla studier tog upp att elevinflytande inte är ett entydigt begrepp, trots det använde sig nästan alla av i grunden samma förståelse av begreppet, att inflytande är ett uttryck för vem som bestämmer i skolan. En studie knöt en mängd olika företeelser till begreppet elevinflytande: formella och informella beslutsprocesser, valmöjligheter, elevaktiva arbetssätt, eget arbete, tema med fördjupningsuppgifter och ansvarstagande (Danell et al, 1999). Under 90-talet låg undersökningarnas huvudfokus vid elevers möjligheter till val och delaktighet i planering, genomförande och utvärdering. Bara två studier avvek från den dominerande ansatsen genom att ha en teoretisk bas och koppla inflytande till maktteori och teorier om över- respektive underordning.

Genom mitt urval utgår inte alla studier från begreppet elevinflytande men alla berör demokratiarbete i skolan och det finns stor variation i vilka aspekter som urskiljs och hur de knyts till varandra (se bilaga C). Om jag tillämpat samma kriterier för urval som Forsberg skulle Anderssons experimentella studie om deliberativ undervisning inte inkluderas men det är flera av avhandlingarna som tar upp deliberativa aspekter av elevdemokrati.

Förutom de två avhandlingar som handlar om deliberativ undervisning tar alla upp elevers delaktighet i beslut. Alla utom Rönnlund studerar också någon aspekt av demokrati i skolan som inte rör beslut, t.ex. möjlighet att utveckla kritiskt tänkande, diskussioner o.s.v. Grannäs och Jormfeldt har sinsemellan gjort helt olika studier men tillsammans skiljer de sig från de andra genom att utgå från demokrati som levd erfarenhet och att ta upp rättsäkerhet som en aspekt av demokrati.

En aspekt av demokrati kan vara att få möjlighet att möta många olika erfarenheter och åsikter som ett led i att forma dina egna uppfattningar om världen. Flera av forskarna tar upp segregationen av elever med olika bakgrund till olika skolor och gymnasieprogram men inte som en demokratifråga i sig.

Jämfört med i Forsbergs undersökning har alla studier i mitt material en mer eller mindre omfattande teoretisk underbyggnad, vilket är givet utifrån att urvalet är doktorsavhandlingar. De teoretiska ramverken innefattar olika demokratiteorier, utbildningsfilosofi, struktureringsmakt- och feministisk teori, moralfilosofi, socialpsykologi och politisk teori. Namn på teoretiker som ofta förekommer är Dewey, Pateman, Bernstein, Englund, Gutmann och Biesta.

### **5.1.4 Hur studeras demokrati i skolan?**

I Forsbergs undersökning var de flesta studier huvudsakligen empiriska. Till största delen användes attitydundersökningar där olika grupper i skolan – elever, lärare, föräldrar och skolledare – bedömde hur situationen såg ut och fick ge önskemål om hur det skulle se ut. Den vanligaste tekniken var enkäter men intervjuer förekom också. Det var alltså upplevt inflytande som mättes, inte faktiskt, objektivet inflytande. Ofta var frågorna av övergripande karaktär – hur det var med inflytande i allmänhet – och ofta mättes inflytandet bara vid en tidpunkt. Det var ovanligt med observationsstudier. Kopplingen mellan teori och empiri var ofta svag och metoderna för datainsamling och analys diskuterades inte mycket. De tre avhandlingarna som ingick i Forsbergs material hade en mer utförlig diskussion av metodens betydelse och två av dem bygger helt eller delvis på observationer.

Mitt material skiljer sig i stor utsträckning genom att urvalet består av avhandlingar (se bilaga B). Som kan förväntas av avhandlingar diskuteras metoden i förhållande till teorin. Det finns en stor variation i tekniker där inflytande och demokrati i skolan undersöks både subjektivt genom enkäter och intervjuer och objektivet genom observation. Flera undersökningar kombinerar också dessa perspektiv. Det finns några som mäter elevers skattning av inflytande vid ett tillfälle, samtliga dessa vinnlägger sig om att inte bara mäta

inflytande i allmänhet utan försöker fånga olika aspekter av inflytande. Majoriteten av forskarna har följt demokratiprocesser i en eller flera klasser under ett läsår.

Den vanligaste åldersgruppen att undersöka är sista årskursen på gymnasiet då det anses som att de eleverna har mest erfarenhet av hur det står till med inflytande i skolan. Rosvall upptäckte då han studerade åk 1 på gymnasiet att det under det första året skedde processer i klassen som påverkade deras uppfattningar och förhållningssätt till inflytandefrågor. Detta hade inte upptäckts om studien utförts i klasser där handlingsmönster och attityder har ”satt sig”.

### **5.1.5 Vilka resultat har erhållits?**

I Forsbergs resultat framträdde en relativt enhetlig uppfattning av att inflytande är bra och ger eleverna djupare och bredare kunskaper. Samtidigt var inflytandet lågt och eleverna vill ha mer inflytande. Inflytande sågs som att vara med och bestämma, mot slutet av den undersökta perioden framförallt bestämma över sitt eget lärande. Det som hindrade inflytandet var ramfaktorer (styrdokument m.m.) och framförallt lärares förhållningssätt och tolkning av uppdrag.

Resultatet av denna studie visar på en mer komplex bild av demokrati i skolan, även om den till stor del är samstämmig i resultat. Till övervägande del tycker eleverna att det är viktigt med inflytande och vill fortfarande ha mer inflytande över undervisningen. Elevernas bakgrund påverkar i hög grad vilka erfarenheter de får av demokrati i skolan och därmed också deras kunskaper och demokratiska kompetens. Elevers bakgrund och vilka samhällspositioner de kan tänkas få i framtiden påverkar vilka erfarenheter de får av formella demokratiformer, samtalsklimat i klassrummet och vilka av deras förslag som får gehör i undervisningen. Trots att skolan har ett kompensande uppdrag snarare förstärker än motverkar demokratiarbetet ojämlikheten mellan eleverna, så som det är utformat idag. Som hinder eller förutsättningar för elevinflytande ses ramfaktorer, lärares och skollednings förhållningssätt men också omgivande samhällets stigmatisering av bostadsområden och skolor, lokala satsningar med stödinsatser för elevdemokrati och elevers förhållningssätt till varandra och könsnormer.

## **5.2 Vad fungerar dåligt med demokrati och elevinflytande i skolan?**

I materialet finns många spännande aspekter av demokrati i skolan och hur den fungerar men i följande avsnitt presenteras den bild jag fått fram av elevdemokrati i *undervisningen* och inflytande som berör *undervisningsfrågor*. Först presenteras de teman som framträtt av demokratiarbete vars konsekvenser inte är demokratiskt önskvärda. I nästa avsnitt presenteras det demokratiarbete som får önskvärda demokratiska konsekvenser, det vill säga sådant som leder till att eleverna i skolan skaffar sig kunskaper, intellektuell och känslomässig självkontroll och utvecklar förmågor som är viktiga för att delta aktivt som demokratisk medborgare; politiskt självförtroende, vilja till att aktivt delta, förmåga till kritisk granskning, att argumentera o.s.v..

### **5.2.1 Organiseringen av demokrati i skolan begränsar omfånget av inflytande i undervisningsfrågor**

I materialet finns gott om exempel på att elever har åsikter, idéer om förbättringar och intresse av att påverka många delar av skolverksamheten, framförallt vad gäller undervisningen. I verkligheten inbjuds eleverna att påverka perifera frågor i skolverksamheten (skolmat,



utflykter) och deras inflytande över undervisningsfrågor begränsas kraftigt. Detta gäller på generell skolnivå, i undervisningens klassrumsnivå och i det individuella lärandet.

#### *5.2.1.1 Begränsat inflytande över generella undervisningsfrågor*

I undersökningsmaterialet framgår att eleverna på skolorna i mycket liten utsträckning deltar i strukturerat arbete med skolövergripande, generella undervisningsfrågor trots att de har åsikter och önskar förändring. Elever har till exempel idéer om hur undervisningen kan förbättras genom utvärderingssystem för att säkerställa undervisningskvalitet när skolan tar in vikarier, skolpolicy att inte ta in vikarier första dagen av sjukdom och hur det påverkar undervisningstiden för enskilda klasser, arbetsbelastning/provschema, schemaläggning och gynnsam längd på lektionspass.

Två huvudsakliga anledningar framträder till att elevdemokratin i liten utsträckning berör generella undervisningsfrågor: skolans demokratiarbete styr bort från dessa frågor och att organiseringen av elevers kollektiva, formella inflytande fungerar dåligt.

Till att börja med kan konstateras att flera av de observerade gymnasieskolorna helt saknar forum för elevers skolövergripande inflytande (Hjelmér, Rosvall). På framförallt högstadieskolorna i urvalet arbetas mer med denna typ av inflytande (Rönnlund, Grannäs). Organiseringen av det formella elevinflytandet ser ungefär likadant ut på de observerade skolorna. Det skolövergripande inflytandet organiseras i ett representativt system där klassråden utgör basen och representanter väljs därifrån till elevråd, andra organ och arbetsgrupper. Vanliga sådana arbetsgrupper är anti-mobbningsgrupp och matråd, för inflytande över skolmaten, men det saknas undervisningsråd som kan diskutera skolövergripande undervisningsfrågor. De grupper som presenteras för eleverna styr elevernas deltagande både genom att deras arbete och fokus riktas mot just de frågor som dessa grupper har på sitt bord och genom att tid tas till att diskutera dessa gruppers arbete i klass- och elevråd. Eleverna styrs på detta vis in på att diskutera skolmaten men inte generella undervisningsfrågor (Rönnlund).

Representanterna i elevrådet kan ju ändå arbeta med generella undervisningsfrågor som är viktiga för eleverna ute i klasserna. Tanken är att elever ska kunna väcka frågor i klassrådet som klassrepresentanterna för vidare. De undervisningsfrågor som väcks i klassråden styrs bort från elevrådet genom att den lärare som är ansvarig för klassrådet hänvisar eleverna att tala direkt med den lärare frågan berör. Lärare kan på så sätt ”lyfta ner” frågor till individuell och informell nivå. Detta gör att generella problem inte kommer upp till diskussion utan betraktas som individuella och specifika (Rönnlund, Hjelmér). Ett av de elevråd som Rönnlund studerade gjorde upp en egen agenda över frågor de ville driva. Den innehöll många fler undervisningsfrågor än de elevråd som mer strikt höll sig till det som kom upp via klassråden.

Inte på någon av de observerade skolorna i materialet framstod elevernas formella, kollektiva inflytande fungera väl, det kunde till och med saknas helt (Rönnlund, Grannäs, Rosvall, Hjelmér). Det är få elever som deltar aktivt och som visar intresse för att arbeta med de frågor som drivs skolövergripande. Vilka konsekvenser detta får och vad forskarna har funnit för orsaker analyseras senare. Här konstateras bara att en av orsakerna kan vara att elevråden i liten utsträckning diskuterar sådant som rör undervisning och att eleverna uppfattar de frågor som behandlas som perifera och oviktiga (Rönnlund, Grannäs).

#### *5.2.1.2 Omfånget av informellt inflytande i undervisningen på klassrumsnivå*

När lärarna bjuder in eleverna att påverka undervisningen gäller det färre områden än vad de själva agerar för att förändra i sina påverkansförsök (Hjelmér, Swahn, Rosvall, Rönnlund). Det är upp till enskilda lärare att själva bestämma över formerna för detta och Hjelmér visar

att det kan se olika ut från gång till gång inom samma ämne, för samma klass och för samma lärare.

Lärarnas inbjudningar handlar till största delen om innehåll och arbetssätt, ofta i form av att eleverna erbjuds välja ordning på ett förutbestämt innehåll (Grannäs, Hjelmér, Larsson, Rosvall, Rönnlund, Swahn). I observationsstudierna är det ovanligt att elever erbjuds inflytande över sådant som läromedel, diskussion av kursmålen och examinationsformer. Förutom en idrottslärare i materialet, bjuder lärarna eleverna att individuellt ge förslag och komma med idéer. Läraren tar sedan med dessa som en av faktorerna att ta hänsyn till i sin beslutsprocess (Swahn, Rönnlund) och återkommer till eleverna med en slutgiltig planering.

När eleverna tar initiativ för att påverka undervisningen gäller det fler områden än innehåll och arbetsformer (Rönnlund, Hjelmér, Rosvall). Till exempel efterfrågas mer handledning, förtydligande av kursmål och kopplingen mellan mål och vad som räknas vid betygsättning.

Vissa ämnen anses vara mer styrda av kursplan, tidstilldelning och läroplan än andra ämnen och därmed ha mindre utrymme för lärares egna tolkningar och utformning av kurserna (Hjelmér, Rönnlund, Swahn). Swahn kallar detta för lärarens "friutrymme" som den kan välja att dela med eleverna. Matte är det ämne som anses vara mest styrt på grund av ett omfattande obligatoriskt innehåll (Hjelmér, Swahn). När Hjelmér jämförde samma mattekurs på högskole- respektive yrkesförberedande program på gymnasiet visade det sig att den trots samma obligatoriska innehåll såg väldigt olika ut, att det alltså lärarna även inom matematik förfogar över ett friutrymme men att detta inte delas med eleverna. Rönnlund och Swahn har visat att elevernas egna initiativ till inflytande påverkas när de uppfattar att innehållet är obligatoriskt, för att klara senare studier eller yrkesliv. De litar då till att lärarna vet bäst och avsäger sig inflytande. I de fall elever inte anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna delta i beslut om undervisningen och lämnar detta åt läraren visar Swahn att de ändå upplever det som påtvingat och Grannäs visar att de är kritiska mot att undervisningen är enformig och tråkig. Elevers inflytande begränsas av att målen för kursen är otydliga för dem och i materialet tolkas målen i kursplanen av läraren ensam (Swahn, Larsson).

En idrottslärare i Rönnlunds studie planerade undervisningen tillsammans med eleverna genom att presentera de förutsättningar som fanns i form av kursplan och tillgång till salar och hade utifrån det en diskussion och förhandling med eleverna. I denna studie lyfte eleverna fram detta som exempel på en demokratisk situation. Samtidigt pekar Rönnlund på att detta kan fungera disciplinerande. En helt motsatt hållning har den elev i Rosvalls undersökning visar som har kritik och förslag på hur undervisningen kan förbättras, inte tar upp den eftersom han anser att det är lärarnas ansvar att uppmärksamma fel i undervisningen.

#### *5.2.1.3 Inflytande över eget lärande*

I materialet framgår hur elever ges ansvar över "eget arbete" men där det mest handlar om att själva planera sin tid. Det finns exempel på hur elever har strategier för att undvika undervisning genom att komma för sent, lämna klassrummet, sms:a eller spela spel istället för att arbeta. Det finns också flera exempel på hur elever i samma grupper ber om mer handledning och undervisning för att förstå målen, förstå och behärska olika kunskapskvaliteter men inte får det.

Att eleverna har inte har tillräcklig förståelse för målen och innehållets betydelse minskar deras möjlighet till inflytande över eget lärande. Det är svårt för dem att anknyta undervisningen till sina egna erfarenheter när de inte vet vilka som är relevanta. Lärare väljer också att inte koppla undervisningen till elevernas erfarenheter och vardag t.ex. i undervisning om kritisk granskning och demokrati (Hjelmér) och i matte (Swahn).

I Swahns undersökning finns exempel där matematikläraren ger individuell handledning i början av terminen för att uppmärksamma eleverna på studieteknik och hur man lär sig matematik. Detta kan ses som handledning för att få kontroll över sin egen läroprocess. I

observationsstudierna finns flera exempel på elever som uppmärksammat att det i kursplanen och kunskapskraven förväntas av dem att t.ex. kunna analysera eller kritiskt granska och bett om handledning för att klara detta – men inte får det (Hjelmér, Rosvall, Swahn).

För att få mer inflytande över eget lärande efterfrågar elever alltså mer handledning av lärare som är kunniga i ämnet, för att få syn på sin egen kunskapsutveckling.

### **5.2.2 Organiseringen av skoldemokratin förstärker den ojämlikhet som finns mellan elevgrupper**

Skolan ska verka kompensatoriskt så att t.ex. elever från hem utan studievana ska kunna tillgodogöra sig de kunskaper, det språk och de koder som krävs för att gå vidare till högre studier och kvinnor och män ska beredas möjlighet att göra val i livet som bryter mot förväntningar på manligt och kvinnligt. De kvantitativa studierna (Almgren, Ekman och Jormfeldt) visar att eleverna gör olika erfarenheter av demokrati i skolan utifrån kön, socioekonomisk och sociokulturell bakgrund. På gymnasiets högskoleförberedande program är det vanligare med ett deliberativt klassrumsklimat än på de yrkesförberedande, särskilt de som är manligt kodade. På grundskolor i invandrartäta områden med låg status är det vanligare att eleverna direkt kan påverka undervisningens innehåll, schema o.s.v. än på skolor med en hög andel elever med högre utbildningsbakgrund.

Dessa skillnader i demokratierfarenheter får betydelse för elevernas kunskaper och demokratiska kompetens.

#### *5.2.2.1 Ojämlikhet i kunskaper*

Almgren börjar med att visa att den viktigaste faktorn för elevernas resultat på testet i politisk kunskap är föräldrarnas utbildningsbakgrund. Sedan går hon vidare och visar att det finns ett negativt samband mellan direkt påverkan av undervisningen och elevens kunskaper om demokrati, den typ av skoldemokrati som i högre grad finns på skolor där eleverna i större utsträckning har invandrarbakgrund och lägre status. Hon föreslår att elevernas mognadsgrad kan vara förklaringen till resultatet, att de använder sitt inflytande till att förhandla bort undervisning och minska kraven och att elever kanske inte är mogna att ta det ansvar som direkt påverkan på undervisningen innebär. Utifrån denna analys är det rimligt att dra slutsatsen att direkt påverkan på undervisningen inte är en positiv form av skoldemokrati. Flera av observationsstudierna visar på en annan mekanism som förändrar bilden av direkt påverkan, nämligen att elevers påverkansförsök bemöts olika av lärarna, beroende på elevernas bakgrund och deras förväntade samhällsposition utifrån programval.

Hos Swahn, Rosvall och Hjelmér finns flera exempel där elever på yrkesförberedande program (på yrkesförberedande program har en större andel av eleverna föräldrar utan högre utbildning och utifrån programval är det mindre troligt att dessa elever själva kommer skaffa sig högre utbildning) får gehör för sina försök att minska kraven och förhandla bort undervisningstid men inte stöd när de efterfrågar mer handledning och undervisning för att få ut mer av sin utbildning. Det sker till exempel genom att de efterfrågar men inte får handledning eller stöd i att lära sig att analysera och kritiskt granska. Fokus ligger på elevernas problem och svårigheter här och nu snarare än deras framtida behov. I ett observerat fall när fokus istället lades på att nå målen och ge eleverna tydligare riktlinjer utvecklades abstrakt tänkande och oberoende till kontext – förmågor som värderas högt i samhället, och är viktigt för fortsatt lärande (Hjelmér). Rosvall visar att det kan vara svårt för elever att säga och agera för annat än det som förväntas av dem och Hjelmér möter elever som vill få ut mer av sin utbildning men har svårt att formulera det på ett sätt som når fram till lärarna. Och de får inte hjälp med att uttrycka sina krav av skoldemokratin.

Elever på högskoleförberedande program (högre andel elever med högutbildade föräldrar och större sannolikhet att de själva skaffar sig en högre utbildning) får däremot inte gehör för

sina försök att minska sin arbetsbelastning med motiveringen att detta krävs för framtida studier. Dessa elever får handledning och stöd i att lära sig att analysera och kritiskt granska, deras undervisning är inriktad mot abstrakt tänkande och att kunna generalisera oberoende av kontext. Lärarnas fokus ligger på dessa elevers framtida behov snarare än deras behov här och nu (Hjelmér, Rosvall).

Tillspetsat kan man säga att när eleverna upplever att kraven är höga använder de sig av två strategier – att försöka minska kraven och att försöka få hjälp att klara dem. De elever som kommer från en mer gynnad bakgrund och/eller förväntas nå högre samhällspositioner i framtiden får gehör för att få hjälp att klara kraven och de mindre gynnade eleverna får gehör för att minska kraven. Skolans olika svar leder till att de elevgrupper som hade behövt mer stöd för att utveckla sina kunskaper istället får mindre och att ojämlikheten mellan dessa elevgrupper förstärks.

Jormfeldt visar att pojkar och flickor i trean på gymnasiet skattar sina möjligheter att påverka ungefär lika men att det för pojkar finns ett negativt samband mellan möjligheten att påverka och deras betyg som saknas för flickor. Både Rönnlunds undersökning på grundskolan och Rosvalls på ett manligt kodat yrkesprogram, har visat att intresse för skolan och att ha intresse av att påverka skolan är feminint kodat. Detta medför att pojkar upplever att de riskerar sin manlighet om de agerar för att få stöd att nå kraven och att de agerar i enlighet med en maskulin kod när de försöker få lärarna att minska kraven.

Almgren visar också att det finns ett positivt samband mellan erfarenheter av deliberativ demokrati (gott klassrumsklimat) och politiska kunskaper. Detta resultat stöds av Anderssons experiment med deliberativ undervisning och Ekmans resultat att där erfarenhet av deliberativa inslag i undervisningen är viktigare för politiska kunskaper än antalet samhällskunskapskurser du läst. Denna typ av undervisning är vanligast på skolor med hög status och på högskoleförberedande program. I Anderssons experiment finns inget stöd för att denna typ av undervisning skulle vara mer lämpad för elever vars föräldrar har högre utbildning och kanske diskuterar mer hemma. Skolans tillämpning av samtalsklimat och deliberativ undervisning bidrar alltså till att ytterligare förstärka ojämlikheten mellan elevgrupper.<sup>1</sup>

#### *5.2.2.2 Ojämlikhet i demokratiskt deltagande*

Ojämlikhet i demokratiskt deltagande är av betydelse både om man ser deltagande som en mänsklig rättighet och om man ser det som en förutsättning för att utveckla demokratisk kompetens. Till demokratisk kompetens räknas sådant som vilja att rösta i framtiden, politiskt självförtroende, förmåga att argumentera m.m. Jormfeldt visar att det finns ett samband mellan demokratierfarenheter och att vara nöjd med skolan. Många elever gör också kopplingar mellan demokrati och rättvisa (Jormfeldt, Grannäs). Flera av avhandlingarna har undersökt om demokratiskt deltagande leder till utvecklande av demokratisk kompetens. Det finns ett positivt samband mellan hur elever skattar sin demokratiska kompetens och att ha skoldemokratiska erfarenheter såsom att ta egna initiativ till förändring, delta i elevråd och deliberativa erfarenheter (Almgren, Andersson, Ekman och Rönnlund). Båda aspekterna av betydelsen av demokratiskt deltagande finner alltså stöd i materialet. Samtidigt visar

---

<sup>1</sup> I Ekmans undersökning svarar pojkar på yrkesförberedande program i liten utsträckning att de har erfarenhet av deliberativ undervisning men inte heller traditionell, lärarcentrerad undervisning. De elever i denna grupp som ändå har uppgett att de har erfarenhet av gott klassrumsklimat har lägre kunskaper än de som har erfarenhet av traditionell undervisning. Ekman drar slutsatsen att mer forskning kring dessa pojkars situation behövs men säger ändå att de behöver mer traditionell undervisning. Det är en väldigt liten grupp elever hon drar sina slutsatser ifrån och Anderssons experiment visar på motsatsen.

forskningen att en stor del av eleverna inte deltar samt att kön och social bakgrund spelar roll häri.

Att elever deltar i olika hög grad beroende på deras kön och sociala bakgrund förklaras av att det på skolan finns en *pedagogisk kod*, en idealbild för elevers förväntade och accepterade beteende. Denna passar elever med högutbildade föräldrar och flickor bättre. Denna kod har också kopplingar till den bild skolan förmedlar av den demokratiska medborgaren och hur elever ska bete sig för inflytande. Vissa elever har större förutsättningar att läsa av koden och förstå vad som förväntas av dem eller har lärt sig den hemifrån. De som behärskar koden sedan innan får ett försprång, får lättare gehör och bemöts mer positivt (Grannäs, Hjelmér, Rosvall, Rönnlund, Larsson). Den pedagogiska koden förstärker ojämlikheten mellan elevgrupper genom att:

- begränsa deltagandet för de elever som inte behärskar den
- den kan krocka med andra sociala koder som eleverna måste förhålla sig till eller
- elever förstår men inte identifierar sig med den pedagogiska koden.

I materialet finns exempel på hur såväl klassrumsklimat som organiseringen av formellt och informellt inflytande förstärker ojämlikheten mellan elevgrupper.

#### 5.2.2.3 Behärskas den pedagogiska koden.

Elever som inte behärskar den pedagogiska koden och är bra på att läsa av vad som förväntas av dem och vad som är accepterat beteende har svårare för att få inflytande i skolan.

Majoriteten av eleverna som är aktiva på klassråd och i elevråd i de observerade skolorna, kommer från hem med högre utbildning och status. Minoritetsgrupper representeras inte på den skola där detta studerades. I materialet finns inga andra varianter av att organisera det skolövergripande, formella inflytandet än via klassråd som väljer klassrepresentanter till elevråd och övriga organ. Klassrepresentantsystemet bygger på att klassen har gemensamma intressen men i materialet framkommer att sociala hierarkier i klassen har stor betydelse för vilka frågor som tas upp och hur de diskuteras. En stor del av eleverna är tysta och åtminstone en del av dem upplever att deras intressen inte tas tillvara. Dessa elever går miste om tillfällen att lära demokrati och öka sin demokratiska kompetens (Rönnlund, Grannäs).

De elever som är aktiva både i det formella och informella inflytandet har föräldrar med högre utbildning (Rönnlund, Grannäs). Fler elever på högskoleförberedande program är aktiva i offentliga samtal och deltar mer i skolans demokratiarbete än yrkesförberedande (Hjelmér, Ekman). Grannäs berättar om en grupp minoritets elever som försökt påverka sin situation men inte lyckats. Därefter vet de inte vart de ska vända sig och upplever sig därför rättslösa. Eleverna på skolan med högre status kände till många vägar för inflytande och kunde använda sig av föräldraföreningen när det egna inflytandet inte räckte till.

Individualiseringen av inflytandet i undervisningen tar bort tillfälle att lära av andra eftersom eleverna bara får ge förslag men sällan eller aldrig får delta i förhandling och offentligt samtal, varken med varandra eller läraren (Swahn, Rönnlund, Hjelmér). Ofta lyssnar läraren till de röster som hörs och söker konsensus med dem (Rosvall). Elevernas sociala bakgrund ger därmed stora fördelar i att få inflytande och de som inte redan kan får ingen möjlighet att lära strategier av skolkamrater som gör det. Detta befäster ojämlikheten mellan eleverna.

#### 5.2.2.4 Pedagogisk kod vs sociala koder

Förutom att elevers deltagande kan begränsas genom att de inte behärskar den pedagogiska koden verkar den genom att den kan stå i konflikt med andra sociala koder i klassrummet, i materialet är det främst bilden av maskulinitet som studeras. De sociala koderna ser olika ut i olika miljöer, på olika program och för könen (Rosvall, Hjelmér, Jormfeldt, Grannäs och Rönnlund). Genom den sociala koden påverkar eleverna varandras möjligheter i klassrummet

och för eleverna blir det en balansgång mellan social och pedagogisk kod. Det tydligaste exemplet på detta är fordonseleverna som i enskilda intervjuer berättade att de ville satsa på att klara sina studier och var medvetna om att mekaniker idag behöver behärska t.ex. engelska och matte, men där klassrumsklimatet och den bild av en arbetarman som dominerade där inte tillät dem att visa detta. När klasskamrater störde lektioner och förhandlade bort undervisning kunde de inte göra sin röst hörd för att protestera. Det inflytande över eget lärande som fanns i form av frivillig stödundervisning var inte tillgänglig för dem eftersom det var omöjligt att uppsöka den utifrån deras syn på manlighet. Den sociala koden gör det svårt för dessa elever att utöva ett inflytande som ligger i linje med deras pedagogiska ambitioner.

På de högskoleförberedande programmen finns inte samma maskulinitetskod och dessa pojkar riskerar inte sin manlighet genom att svara rätt eller att engagera sig i utbildningen. Där är det ”pinsamt” att svara fel för ofta men både här och på yrkesprogrammen är det i enlighet med den maskulina koden att svara medvetet fel. På dessa program finns exempel hur pojkar och flickor tillsammans söker påverka undervisningen (Hjelmér).

Vid elevers formella inflytande blir den pedagogiska koden tydlig och deras engagemang bemöts av lärarna som en del av skolarbetet. Detta leder till att elever inte får erkännande som politiska aktörer och istället bemöts som ”duktiga”. Att inflytande bemöts som skolarbete och eftersom intresse för skolarbete är feminint kodat blir det svårare för pojkar och manliga elever att engagera sig för att påverka undervisningen. Pojkar förklarar sitt deltagande i elevrådet som att det är ett sätt att slippa undervisning och fika, ingen av flickorna i materialet motiverar sitt deltagande på det sättet. Vad gäller kön finns en diskussion kring ojämlikheten i formellt deltagande och klassrepresentanterna är ofta kvoterade, en pojke och en flicka. Talet om att en grupp deltar aktivt och en annan grupp är tysta kan förstärka mönstren, särskilt som att flickor och pojkar pratar om som enhetliga grupper (Rönnlund).

För kvinnligt kodade yrkesprogram innehåller den pedagogiska koden en förväntan att dessa elever inte kan och att de behöver tas om hand. De får inte lära sig att agera för inflytande själva utan fostras till att be någon annan göra det åt dem, till exempel en annan lärare eller rektor (Hjelmér). Denna pedagogiska kod kan förklara att flickor på yrkesprogram har lägst politiskt självförtroende (Ekman).

#### *5.2.2.5 Identifikation och disidentifikation med pedagogisk kod*

De elever som kan avläsa den pedagogiska koden och kan agera på ett förväntat och accepterat sätt får större utrymme och möjlighet till inflytande har vi sett. Rosvall observerade denna process i en klass förstaårselever på samhällsprogrammet. Ett flertal var vana från grundskolan att det viktigaste är att våga svara och tala i klassrummet så i början av terminen var många aktiva i klassrummet. På gymnasiet möttes de av en pedagogisk kod där det är viktigt att svara rätt och under det år som klassen observerades tystnade de elever som var lågpresterande. Dessa elever identifierar sig med koden men det leder till att deras deltagande begränsas. Flera exempel finns på hur elever lägger ansvaret på sig själva och beskriver sin tystnad som en del av sin personlighet (Hjelmér).

Även för högpresterande elever kan identifikation med den pedagogiska koden innebära begränsning av deltagande. Flera exempel finns i materialet på hur de lär sig att det är mer effektivt för undervisningen att inte försöka påverka den, i dessa miljöer innehåller den pedagogiska koden att elever inte förväntas avsäga sig inflytande på undervisningen (Grannäs, Hjelmér).

I Rosvalls samhällsklass fanns en elev som istället för att bli tyst utvecklade motståndsstrategier genom att gå i opposition mot lärarna och verka störande på undervisningen. Denna elev visade disidentifikation med den pedagogiska koden, att bara ta plats om man vet rätt svar, och det finns fler exempel på detta i materialet. Att elever förstår vad som förväntas av dem betyder inte att de gör det. Dessa elever utvecklar istället

motståndsstrategier som att bli passiva och tysta eller genom att störa och vara oppositionella (Rönnlund, Hjelmér, Grannäs, Rosvall). Dessa motståndsstrategier uppfattas sällan av lärarna som ett politiskt agerande (Rönnlund, Grannäs).

Elevernas kön och sociala bakgrund påverkar vilken relation de utvecklar till lärarna. Flickor utvecklar, enligt Grannäs, i högre grad en respektfull relation med lärarna, medan pojkarna på den skola som låg i ett invandrartätt lågstatusområde hade relationer till lärarna som mer präglades av underordning och auktoritet. Med den typen av relation är det lättare att eleverna utvecklar motståndsstrategier. Även om detta kan vara bättre för eleven än att identifiera sig med en pedagogisk kod som begränsar dem innebär det att de kan gå miste om tillfällen att öva former av demokrati som kan vara betydelsefulla för deras framtida medborgarskap.

Tystnad kan alltså både bero på identifikation och motstånd och i materialet finns tysta elever både bland dem med högutbildade föräldrar och bland arbetarklassflickor och -pojkar. Det saknas strategi för att höra deras önskemål i undervisningsfrågor (Hjelmér).

### **5.2.3 Otydlighet, skendemokrati och konsekvenser av att inte få gehör**

Överlag talar eleverna om inflytande och demokrati som något positivt, ofta kopplat till rättvisa (Grannäs, Jormfeldt). De elever som är aktiva i elevråd ser det som självutvecklande och elever värderar att lärare lyssnar på dem (Rönnlund, Grannäs, Rosvall, Hjelmér, Swahn, Jormfeldt, Larsson). Situationer där elever förhandlar med lärare och möts, inte som jämlikar men som subjekt, lyfts fram som exempel på demokrati (Rönnlund, Grannäs). Elever ger exempel på att de förstår att det finns begränsningar för vad de kan få gehör för och att det som elever söker påverka inte alltid är positivt, t.ex. förhandla bort undervisningstid (Rosvall, Swahn, Rönnlund) men det finns en kritik mot att de skulle kunna få påverka mer (Grannäs, Swahn, Larsson).

Det inflytande eleverna har är många gånger otydligt för dem, det är organiserat på ett sätt som de inte vet hur de ska utnyttja och de vet inte var gränserna för det går. Detta kan leda till att de upplever det hela som skendemokrati och att de ger upp, utvecklar motståndsstrategier eller går omkring med en känsla av rättslöshet.

När eleverna inte får delta i övervägandena blir deras inflytande inte tydligt för dem. Även om det är elevernas åsikter som fäller avgörandet upplever de det som att läraren bestämmer när de inte deltar i förhandling (Rönnlund). Detta gör också att elevers inflytande via representanter är otydligt för dem, t.ex. elevrepresentanter i arbetslag eller arbetsgrupp för temadag och de vet inte hur de ska använda det (Rönnlund, Grannäs). Beslutsprocesser på skolan är otydliga och gränserna för vad eleverna kan påverka tydliggörs inte.

Elevers formella inflytande är organiserat parallellt med lärarnas, och lärarnas värderas högre. Detta leder till att lärarna kan köra över beslut som elever förhandlat fram, utan omförhandling och eleverna upplever situationen som skendemokrati (Grannäs). I materialet finns också exempel på hur personal förhåller beslut som kan verka som en strategi för att gå emot eleverna. Klassråd och elevråd misstros med hänvisning till att lärarna redan har bestämt hur det ska vara ändå. En av eleverna i Grannäs undersökning beskriver faran med skendemokrati så här:

”Det finns ju alltid tillfällen då vuxna försöker vara demokratiska mot barn genom att säga vad tycker ni? Å så säger barnen något och så gör man något annat. Att lura människan att dom tror att dom får vara med och bestämma att man lyssnar på deras åsikter fast man redan bestämt sig innan. Det tror jag är det mest odemokratiska. Det är värre än när man säger: ”så här blir det”, innan man ens har frågat.” (Grannäs 2011, s. 100).

Elever som försöker förändra men inte når framgång *lär sig* i skolan att det inte är någon idé att försöka. De blir uppgivna och slutar försöka. Om det är undervisningen de har försökt påverka – för att de vill få den att bättre passa dem – finns stor risk att de ger upp studierna

också (Rosvall, Grannäs). Motståndsstrategier kan vara svar på upplevd brist på rättmätigt inflytande. Eleverna på fordonsprogrammet i Rosvalls undersökning hade missat 1/3 av mattekursen då läraren varit sjuk utan vikarie och bad om ersättningsundervisning för att klara kursen. När de inte fick gehör svarar de med att inte gå på lektionerna alls.

Elever gör en koppling mellan demokrati och rättvisa, och vill känna sig som respekterade subjekt. När de upplever att de inte tas på allvar skapas en misstro till skolan och grunden för lärares auktoritet. Skendemokrati kan urholka tilliten till demokratiska processer och överenskommelser, och elever som upplever sig ha legitima krav men inte får gehör och inte vet vart de ska vända sig kan känna sig rättslösa (Grannäs).

#### **5.2.4 Betygens betydelse**

Elever tycker undervisningen är tråkig och enformig och har förslag på förbättringar, ändå vill inte alla arbeta för att påverka undervisningen och tycker att lärarna vet bäst (Grannäs, Rosvall, Swahn, Jormfeldt). En del av förklaringen till detta finns i betygssystemet.

För grundskolan finns en skolplikt och idag är även gymnasiet i praktiken obligatoriskt. Även om eleverna har valt ett program har de i de fall som studerats inga egna mål med utbildningen och därför inte så mycket eget intresse av att styra arbetet. Elever uppfattar innehållet till stor del som obligatoriskt, obligatoriskt för framtida yrke och studier eller för att uppfylla kursplanen. En rationell hållning till skolarbete blir då att beta av pensum för få frihet till annat utanför skolan. Samtidigt som de uppger att det är viktigt att eget intresse får utrymme anser de att läraren har bättre möjligheter att styra undervisningen med obligatoriskt innehåll (Swahn, Grannäs).

Betygen är den bytesvara eleverna får när de överlåter sin tid och frihet åt skolan. Det som inte värderas i betygen är riskabelt eller onödigt för eleverna att ägna tid åt. När elever avsäger sig inflytande går det ofta att härleda det till betygen. I Rosvalls undersökning uppger eleverna att de föredrar lärarcentrerad undervisning framför undervisning som utgick från elevernas erfarenhet och intresse. Grunden till detta var att i undervisningen där elevernas eget intresse sattes i fokus återspeglades detta inte i examination och betygsättning, där fokuserades istället faktakunskaper, och eleverna upplevde det hela som skendemokratiskt.

I flera undersökningar visas att framförallt högpresterande elever *lär sig* i skolan att det inte lönar sig att verka för inflytande. För dem är en effektiv undervisning och höga betyg viktigast och de både märker att inflytande inte lönar sig och lärare talar om för dem att det tar tid från undervisning. De föredrar en undervisning där läraren är tydlig med vad de ska lära sig till provet för att få högt betyg (Grannäs, Hjelmér, Rosvall). För att elever ska kunna utöva kvalificerat inflytande över undervisningen som leder till lärande på djupet behöver de få vara med i en diskussion om tolkningen av kursmål och kunskapskrav. Svårtolkade oprecisa kunskapskrav gör det riskabelt att utöva inflytande eftersom det kan riskera betyget (Swahn).

De kunskaper, förmågor och värden som skolan vill förmedla måste rymmas inom och värderas i kursplan och betygssystem. Grannäs tar till exempel upp hur strävan efter höga betyg kan stå i målkonflikt med viljan att utveckla samarbete och solidaritet i klassen och lärarna i Larssons studie som vill arbeta med deliberativa samtal i undervisningen lyfter fram problemen med betyg och bedömning och att kursplanen inte innehåller diskussion. Rosvall menar att det i en faktafokuserad undervisning är en omväg och slöseri med tid att fundera ut ett eget svar eller lösning om det är lärarens som är det "rätta". Att undervisningen fokuserar fakta och färdigheter och inte annat som är viktigt för inflytande, såsom argumenterande och deltagande, beror på att det är lättast att utvärdera och betygsätta.

#### **5.2.5 Betydelsen av kollektiv viljebildning, samtal och förhandling**

I tidigare styrdokument var formerna för elevers inflytande reglerade med fokus på kollektiva, formella organ. Från 1990-talet förändrades det och fokus flyttades till elevers informella,



individuella inflytande i undervisningen. Några i skollädaingen på de skolor Rönnlund undersöker, i en kommun som arbetar aktivt med elevråd och elevdemokrati, beskriver det formella systemet som stelbent och förlegat. I enlighet med läroplanen ser de istället att frågor löses bäst av lärare direkt, informellt i undervisningen. På flera av gymnasieskolorna i materialet saknades forum för elevers formella, skolövergripande, kollektiva inflytande helt (Rosvall, Hjelmér).

De former för elevernas formella, kollektiva viljebildning som observerats har problem med representativiteten och hur relevant arbetet upplevs men i materialet framgår att det informella, individualiserade inflytandet också har problem med representativitet och innebär en stark begränsning av de erfarenheter av demokrati som elever kan göra i skolan.

I materialet finns inga andra varianter av att organisera det skolövergripande, formella inflytandet än via klassråd och klassrepresentanter till elevråd och övriga organ (i de fall det finns). Dessa råd erbjuder eleverna en möjlighet att lära sig mötesteknik, möta svårigheter med demokrati såsom majoritetsbeslut/konsensus och få erfarenhet av representativ demokrati som är en vanlig form de stöter på i samhället (Rönnlund, Hjelmér). Att delta i elevråd är positivt för elevens politiska kunskaper och demokratiska kompetens men det är bara en mindre andel elever som är aktiva i elevråd, och där kön och socialbakgrund har betydelse för vilka som deltar (Almgren, Ekman, Rönnlund, Grannäs).

Även om det kan finnas en poäng i att få erfarenhet av representativa system innebär det problem. Representanternas representativitet kan ifrågasättas, som vi tidigare sett, och det har visat sig att elever har svårt att uppfatta det inflytande de har via representanter. En förutsättning för att elever ska uppleva inflytande är att de kan överblicka resultatet (Rönnlund, Hjelmér). På en av skolorna i materialet är eleverna i elevrådet missnöjda med det representativa systemet och arbetar för att ersätta det med någon annan kollektiv mötesform såsom stormöte eller liknande, de ser alltså inte det informella individuella inflytandet som ett alternativ på samma sätt som deras skollädaing gör (Rönnlund).

I materialet framträder en bild av att elever när de vill påverka söker stöd hos andra. De vet att de som kollektiv kan få stöd i sina åsikter, hjälp att argumentera och lättare nå framgång (Rönnlund, Rosvall, Hjelmér). Elever är intresserade av att veta vad de andra skolkamraterna tycker och de lyfter fram det tillfälle då de fått delta i en förhandling i planeringen av undervisningen som exempel på demokrati (Larsson, Swahn, Rönnlund). Gott samtalsklimat och diskussion i klassrummet har visat sig vara positiva både för elevernas kunskaper och demokratiska kompetens.

Individualiseringen av inflytandet tar bort tillfälle att lära av andra genom att det saknas förhandling och offentligt samtal. Till övervägande del består det informella inflytandet av att lärarna ber eleverna att individuellt komma med förslag eller att välja ordning på ett i förväg bestämt innehåll. Det informella inflytandet erbjuder få och oplanerade tillfällen att öva diskussion, argumentation och förhandling (Rönnlund, Hjelmér, Rosvall, Swahn, Larsson). Elevernas sociala bakgrund ger stora fördelar i att få inflytande även i det informella inflytandet och genom att det i så stor utsträckning är individualiserat erbjuds få möjligheter för eleverna att lära av varandra. För de elever som har svårt för att verka för inflytande är kollektiva forum viktiga för att få höra att andra tycker samma och söka stöd. När lärare inte aktivt arbetar med ett demokratiskt samtalsklimat i klassen finns exempel på hur det istället verkar differentierande och förstärker ojämlikheten mellan elever så att några får öva att tala och ta utrymme och andra lär sig att vara tysta (Rosvall, Grannäs). När Rosvall frågade elever om hur de skulle gå tillväga för att påverka skolan hade de elever som inte har erfarenhet av kollektiva former av inflytande svårt att se detta som ett alternativ. De kan komma att lämna skolan utan viktiga erfarenheter om hur kollektiv viljebildning går till i praktiken.

### 5.2.6 Spänning i demokratiuppdraget

För lärarrollen innehåller elevers inflytande en spänning mellan att se eleverna som medborgare som utövar inflytande som en rättighet eller att se dem som medborgare i vardande som lär sig demokrati genom skoldemokratien.

Det finns gott om exempel i materialet på att elever behöver och önskar stöd och handledning för att hantera sina skoldemokratierfarenheter. De får organisatoriskt stöd när de startar aktionsgrupper (Rönnlund), önskar att lärare engagerar sig i sociala relationer och samtalsklimat och hierarkier i klassrummet (Larsson, Grannäs), uppskattar att lära sig mötesteknik, argumentera, lyssna, kritiskt granska och andra förmågor som är viktiga för demokratiskt deltagande samt hur inflytande är organiserat i arbetslivet (Hjelmér, Andersson, Rönnlund, Rosvall). Samtidigt ser inte eleverna sitt deltagande i skoldemokrati som en del av demokratifostran, de deltar på grund av en vilja att påverka. Flera av forskarna talar om att eleverna inte ses som politiska aktörer när de söker påverka och att motståndsstrategier sällan ses som en politisk aktion (Grannäs, Hjelmér, Rönnlund, Rosvall).

Den demokratifostran som eleverna får är starkt normerande mot idealbilden av den demokratiska medborgaren och hur, när och var demokratiska processer kan ske. Rönnlund som jämfört formellt och informellt inflytande på grundskolan menar att lärarna bemöter eleverna mer fostrande i det formella inflytandet medan de i det informella mer lyssnar till vad som sägs, inte lägger vikt vid hur det framförs. Lärarna förhåller sig här till det informella inflytandet som en rättighet för eleverna och det formella som en form av fostran och skolarbete. Andra visar att även det informella inflytandet kan bli kontrollerat och kringskuret. Elevers kollektiva aktioner tas inte mot som politiska aktioner och tillfälle att lära demokrati, utan de åläggs att ta ansvar för sitt uppträdande och att ta ansvar för lärares känslor före sina egna rättigheter. Hjelmér beskriver det som att fostran mer handlar om att förhindra rebelliska aktioner än om att erbjuda effektiva strategier för att ställa krav i undervisningen.

Exempel finns också i materialet där skolan måste hantera elever som har åsikter som går på tvärs med värdegrunden om allas lika värde. Grannäs frågar sig hur mycket tolerans som kan rymmas inom skolans demokratiarbete och Larsson menar att elever som inte får yttra sina åsikter kan ses som en moralisk kränkning.

### 5.2.7 Systematiskt demokratiarbete

Två avhandlingarna hade sökt upp skolor som uttalat arbetar med elevinflytande men dessa påverkar inte stort bilden som Hjelmér tecknar av demokratiarbetet som oplanerat, orefleterat, präglad av osäkerhet, tidsbrist och att vara nedprioriterat. Demokratifostran ses som skild från undervisningen som är kärnverksamheten i skolan. På en skola framstår bilden som särskilt mörk där elevrådet var avskaffat och lärare var rädda för repressalier från skolledningen om de hjälpte eleverna att påverka sin undervisningssituation.

Relationen mellan lärare och elev påverkas av hur läraren hanterar hur väl eleven stämmer in på den pedagogiska koden och hur eleven identifierar sig eller disidentifierar sig med denna kod (Grannäs). Ingenstans i materialet finns att någon skola har en djupare analys av sitt demokratiarbete och vad det innebär för olika elevgrupper med olika bakgrunder. I praktiken är det svårt att se dessa generella skillnader, de ser ut som individuella olikheter (Hjelmér, Rosvall, Grannäs).

För lärarna innebär demokratiuppdraget stora svårigheter. Lärare har att ta ställning till spänningen mellan demokratifostran och demokratiska rättigheter, som att väga elevers rätt/behov att uttrycka sig mot att andra elever inte kränks eller att det eleverna tar med sig från lektionen går emot värdegrunden (Larsson). Lärare har också att ta ställning till att avgöra om och hur de ska bryta in i elevers sociala hierarkier, för att försöka ge fler elever talutrymme, med osäker utgång, eller om de ska låta det sociala spelet ha sin gång. Detta är ofta beslut som måste fattas i ögonblicket och ett systematiskt demokratiarbete underlättar (Grannäs, Hjelmér).

De lärare i materialet som är intresserade av att aktivt arbeta med elevinflytande upplever yttre hinder för det, såsom kursplan, tid, läromedel, schemaläggning, skolledning men också elevers intresse (Swahn, Rönnlund, Hjelmér, Rosvall). Ett systematiskt arbete som ger lärare stöd i att prioritera demokratiarbete kan verka positivt. Flera av eleverna vittnar om ett demokratiarbete på grundskolan för att skapa ett klassrumsklimat där många kan yttra sin mening. På gymnasieskolan möttes de av ett nedprioriterat demokratiarbete och att de rätta faktakunskaperna var viktigare.

## **5.3 Vad fungerar bra?**

Efter denna dystra bild är det dags att se på vad som fungerar bra med skoldemokratin.

### **5.3.1 Intresse för inflytande**

I den stora survey som Ekman analyserat uppger 80 % av 18-åringarna att lärarna respekterar deras uppfattningar och uppmuntrar dem till att säga vad de tycker. I materialet framgår också att lärare är intresserade av elevinflytande och att även om elever inte får gehör för sina påverkansförsök så blir de inte direkt avvisade (Rönnlund). Det finns en samvarians mellan att elever uppger att de har erfarenhet av gott klassrumsklimat och möjlighet till direkt påverkan av undervisningen vilket kan tydas som ett brett intresse för demokratifrågor (Almgren). Elever som uppger att de har goda erfarenheter av skoldemokrati är också i större utsträckning nöjda med skolan (Jormfeldt).

### **5.3.2 Deliberativ undervisning och gott klassrumsklimat**

Deliberativ undervisning eller gott klassrumsklimat, där elever uppmuntras att bilda sig en egen uppfattning, argumentera, lyssna, vara respektfull o.s.v. ger bättre kunskaper och demokratisk kompetens. Detta visas både i surveyundersökningarna och experimentellt (Almgren, Ekman, Andersson). Tvärtemot de slutsatser Ekman drar fungerar deliberativ undervisning för alla elever i Anderssons experiment. I denna typ av undervisning övas samarbete, att formulera sin åsikt, att lyssna på andra, att gå från en specifik situation till generaliseringar och sådana färdigheter som flera studier visat att elever på yrkesförberedande program både kan vara i större behov av och som deras undervisning brister i (Andersson, Hjelmér, Rosvall). I Larssons fokusgruppsintervjuer uttryckte elever att det är kul att få diskutera annat än det man gör på fritiden och Ekman visar att det som påverkar elevernas demokratiska kompetens mest är om de har erfarenhet av att diskutera politiska frågor i klassrummet.

Eftersom deliberativ undervisning är så positivt är det mindre bra att det är vanligast på skolor med hög status och på högskoleförberedande program. Så som deliberativ undervisning eller klassrumsklimat används i skolan ökar det ojämlikheten mellan elever.

### **5.3.3 Formella, kollektiva demokratiformer**

Elever med erfarenhet av att sitta i elevrådet har större demokratisk kompetens och politiskt självförtroende, detta gäller även när man tagit hänsyn till deras sociala bakgrund (Almgren, Ekman). Ungefär hälften av alla 18-åringar i Ekmans stora survey hade någon gång under sin tid i grund- och gymnasieskola deltagit i elevråd. Hur stort deltagandet var framgår inte av frågans formulering. De positiva effekterna av elevrådsdeltagande gäller bara den egna kompetensen. Det finns inga spridningseffekter till skolkamrater (Almgren, Ekman).

Den formella, kollektiva demokratin är liknande uppbyggd på skolorna i materialet, med klassråd som väljer representanter till elevråd, men framförallt klassråden fungerar väldigt olika. Det avgörande för hur klassråden fungerar är hur lärarna förhåller sig till dem. I de

klass- och elevråd där elever dominerar och driver sina egna frågor finns mest engagemang och eleverna uttalar sig om det som positiv erfarenhet (Rönnlund).

Flera av studierna tar upp vikten av kollektiva lösningar för elevers inflytande. Elever söker själva sig till varandra, både för att få stöd i sina åsikter och för att få hjälp med att argumentera (Hjelmér, Rönnlund, Rosvall). Formella, kollektiva organ *kan* fungera som plats där elevers individuella åsikter kan komma fram i offentligheten så att de kan se att fler delar deras åsikter och där de kan formera sig för att påverka (Rosvall).

Genom lärarnas demokratifostran i samband med den formella demokratin presenteras eleverna för och får öva mötesteknik från svensk folkrörelsetradition, som de kan ha nytta av senare (Rönnlund, Hjelmér) och de får möta och hantera svårigheter med demokrati i praktiken – t.ex. konsekvenser av majoritetsbeslut (Rönnlund, Grannäs). I den studie där elever på eget initiativ startade nya aktionsgrupper på skolan, nya kollektiva intressegrupper, fungerar den organiseringsform som skolan presenterat för dem (kalla till möte, dagordning, fördelning av ansvar och talarutrymme, protokoll m.m.) som inspiration. De väljer ut de delar de tycker fungerar bra och förändrar annat för att göra det möjligt för fler att delta (Rönnlund). Detta visar att elever med positiva erfarenheter av formell demokrati kan använda sig av den men också förhåller sig kritiskt till den.

En av kommunerna i materialet har en kommunal tjänsteman avsatt för att stötta eleverna i sitt inflytande arbete. Detta ger eleverna större möjligheter att forma sitt inflytande och minskar deras beroende av personalen på skolan (Rönnlund). Med tanke på de positiva aspekter som finns av elevers kollektiva och formella inflytande, av att elever samlas kring gemensamma frågor och får tillfälle att öva denna typ av demokrati är det mindre bra att det finns skolor som saknar elevråd eller annan formell struktur för elevinflytande (Rosvall, Hjelmér).

#### **5.3.4 Relationer och subjektifiering**

I materialet framgår betydelsen av de sociala relationerna mellan elever men också mellan lärare och elev, för elevers erfarenheter av demokrati i skolan.

Elever uttrycker en önskan om att lärare ska vara öppna, intresserade, lyhörda, engagerade och lyssna på varje elevs åsikt (Larsson, Grannäs). För elevers påverkansförsök har trygghet med klasskamrater visats viktigt men också utformning av lokaler och schema m.m. som underlättar möten mellan lärare och elever (Rosvall). Elever önskar bli mötta som subjekt, inte bara som objekt för undervisning, och att lärare arbetar för att skapa mellanmänniska möten med eleverna.

## 6 Slutsatser och diskussion

Denna undersökning tar sin utgångspunkt de undersökningar som visat att lärare vill ha stöd i hur arbetet med elevinflytande och skoldemokrati ska utformas och i Amy Gutmanns fråga: *Hur mycket demokrati är demokratiskt önskvärt i skolan?* Som demokratiskt önskvärt menas här demokratiarbete som leder till att eleverna i skolan skaffar sig kunskaper, intellektuell och känslomässig självkontroll och utvecklar förmågor som är viktiga för att delta aktivt som demokratisk medborgare; politiskt självförtroende, vilja till att aktivt delta, förmåga till kritisk granskning, att argumentera o.s.v.. Som demokratiskt önskvärt räknas också att skolan inte verkar diskriminerande och motverkar social skiktning.

På 1980-talet, när frågan ställdes, menade Gutmann att det inte fanns tillräckligt med forskning på området för att kunna besvara frågan. Forsberg analyserade svensk forskning och utvärdering om elevinflytande fram till 1999 och utifrån hennes analys skulle man kunna dra slutsatsen att det inte heller då fanns tillräckligt med empiri för att besvara frågan. Hon visade att forskningsfältet är omoget med ett snävt perspektiv på inflytande, med liten teoretisk förankring och till största delen bestående av subjektiva attitydundersökningar.

Genom en metastudie av tio svenska avhandlingar 2000-2013 har jag sökt se om forskningsläget har förändrats och vilka slutsatser som kan dras om elevinflytande och demokrati i skolan idag.

### 6.1 Vad menas med demokrati och elevinflytande?

I mitt urval finns generellt ett bredare perspektiv på inflytande och demokrati i skolan jämfört med Forsbergs material, såsom elevers delaktighet i beslut på olika nivåer, deliberativ undervisning, möjlighet att utveckla kritiskt tänkande, delta i diskussioner och rättsäkerhet som en aspekt av demokrati.

I min undersökning ingår studier med stora enkätundersökningar, långa observationsstudier och experiment. Bredden i forskningsansatser gör att resultaten i en undersökning har belysts från ett annat håll och kunnat förklaras och förstärkas med hjälp av en annan.

Även om fler aspekter av elevinflytande och demokrati i skolan har undersökts i mitt material går det inte att säga att alla relevanta perspektiv finns med. Fler kommer läggas till i framtiden som kan komma att påverka hur frågan *Hur mycket demokrati är demokratiskt önskvärt i skolan?* besvaras.

### 6.2 Vad fungerar bra och vad fungerar dåligt?

Denna undersökning tar sin utgångspunkt i Amy Gutmanns fråga: *Hur mycket demokrati är demokratiskt önskvärt i skolan?* och konstaterar att forskningen vid den tidpunkten inte var tillräcklig för att besvara den. I Gutmanns text utgick hon från att elever kan utöva inflytande som inte ligger i samhällets intresse och exemplet hon tog var elever som inte är så motiverade och som skulle använda sitt inflytande för att slippa undervisning. Denna studie bidrar till att svara att det kanske inte är vad dessa elever efterfrågar som är problemet utan vilka av deras krav som får gehör. Skolans demokratiarbete förstärker ojämlikheten mellan elever, inte på grund av att det är stora skillnader i elevernas krav utan på grund av att lärarna väljer att ge dem gehör ojämlikt. Dessutom har individualiseringen av inflytandet lett till att de elever som redan vet hur man ska påverka har stora fördelar och de som inte kan får liten möjlighet att lära sig detta i skolan. Samtidigt visar resultatet av denna studie också att det

inte behöver finnas en motsättning mellan demokrati- och kunskapsuppdraget, demokratiska arbetssätt har tvärtom visats positiva för kunskaper och demokratisk kompetens, dessutom ökar elevers trivsel i skolan.

I stället för att (implicit) fråga hur elevernas möjligheter till demokratierfarenhet i skolan måste begränsas bör huvudfrågan för undersökningen formuleras *Vilket demokratiarbete är demokratiskt önskvärt i skolan?*

## 6.3 Vilket demokratiarbete är demokratiskt önskvärt i skolan?

Den frågan har inget slutgiltigt svar men jag menar att den forskning som denna metastudie bygger på är tillräckligt kvalitativ och har olika teoretiska och metodologiska ansatser för att kunna peka ut några viktiga utvecklingsområden i arbetet med demokrati i undervisningsfrågor. De är inte likvärdiga i omfattning och möjliga resultat men täcker in många olika aspekter av demokratiarbetet i skolan. Dessa områden överlappar varandra och kan kombineras eller arbetas med var för sig.

### 6.3.1 Systematiskt demokratiarbete

Flera av observationsstudierna visar att det finns goda intentioner vad gäller elevdemokrati men att det saknas ett systematiskt arbete med det (Hjelmér, Swahn, Rönnlund, Rosvall). Synen på vad demokratiarbetet är behöver breddas och problematiseras så att t.ex. pågående vardagliga förhandlingsprocesser mellan lärare och elever också uppmärksammas som en viktig del av hur skolans demokratiuppdrag faller ut (Grannäs, Hjelmér).

En av den viktigaste kritiken mot demokratiarbetet i skolan är att det bidrar till att öka ojämlikheten mellan eleverna, dels genom hur det är utformat och dels genom att det finns en ojämlikhet i vilket gehör eleverna får för sina påverkansförsök. I praktiken är dessa generella mönster svåra att upptäcka eftersom de framstår som individuella, personliga drag. Lärare behöver stöd av ett systematiskt demokratiarbete för att diskutera betydelsen av elevers sociala bakgrund, synliggöra för sig själva och finna strategier för demokratiarbetet som snarare motverkar än förstärker ojämlikheten. Den pedagogiska koden behöver tydliggöras och vad den innebär för elever på olika program och med olika bakgrund. Den pedagogiska koden bör ställas i förhållande till de sociala koder som gäller i klassrummet, vad de innebär för olika elever och hur de kan hanteras. Elevers identifikation och disidentifikation med den pedagogiska koden bör diskuteras och problematiseras utifrån vad eleven lär sig av det. Motståndsstrategier bör uppmärksammas som politiskt agerande.

Lärares uppgift vad gäller demokrati och undervisningen är mycket svår; komplicerade situationer och dilemman måste avgöras på ett ögonblick och det finns spänningar i uppdraget där elever å ena sidan behöver stöttning och å andra sidan fostran kan verka normerande, utestängande och styrande. Skolans systematiska demokratiarbete bör ge lärarna stöd för denna viktiga uppgift. I en av undersökningarna fanns en kommunal tjänsteman avsatt för att stödja eleverna i deras arbete för att påverka skolan (Rönnlund). Professionellt stöd utifrån kan hjälpa till att se mönster i verksamheten och komma med idéer både för lärare och elever.

Till ett systematiskt demokratiarbete hör också att uppmärksamma och hantera målkonflikter. I materialet har betygens betydelse som bytesvara i skolan lyfts fram och att det som det praktiseras kan motverka syften med demokratiarbetet. Grannäs lyfter fram att utvecklandet av samarbete och solidaritet hos eleverna motverkas av elevers strävan efter höga betyg och flera exempel finns på att lärare finner det besvärligt att väga in diskussion i betygssättningen eller att vid examination värdera annat än faktakunskaper. Betygssystemet och tillämpningen av det i praxis bör alltså utformas så att demokratiarbetet gynnas.

Att fokus på elevinflytande har gått från formella till informella former betyder idag, enligt vad som framkommer i denna studie, att det är slumpmässigt och inte så djupt genomtänkt.

Men oavsett hur demokratiarbetet organiseras, formellt eller informellt, gynnas det av att vara systematiserat och genomtänkt.

Under våren 2014 i samband med att nazistiska partier skulle få tillträde till skolor väcktes en diskussion på skolor och i media om skolans värdegrund som påminde om demokratiuppdraget. Kanske kommer det ökade stödet för främlingsfientliga och rasistiska partier i Europa få pendeln att svänga över och vitalisera demokratiarbetet i skolorna. Efter att ha läst dessa tio avhandlingar har jag fått en uppfattning om att demokratiarbetet är mer aktivt på grundskolan. Detta kan bero på urvalet men Rosvalls gymnasieelever var vana från grundskolan att lärarna prioriterade att alla vågade prata i klassrummet framför att svara rätt och det är bara gymnasieskolor i materialet som saknar elevråd. Visserligen spenderar eleverna längre tid i grundskolan så arbetet där kanske gör större avtryck men samtidigt går många elever i gymnasiet när de röstar för första gången, elever på gymnasiet är äldre och borde därmed vara mer mogna för inflytande. Eftersom gymnasieskolan i realiteten är obligatorisk idag är den för många elever den sista omfattande möjligheten samhället har att fostra de framtida medborgarna. Vilken signal sänds om det stämmer att demokratiarbetet avtar på gymnasiet.

### **6.3.2 Undervisningsgemenskap**

Flera av avhandlingarna föreslår utvecklandet av undervisningsgemenskaper eller liknande för att komma tillrätta med ett flertal av problemen med demokratiarbetet. Grannäs menar att relationen mellan lärare och elev behöver subjektifieras – att eleven ses som subjekt och inte objekt för undervisning – och att lärare behöver arbeta med de sociala relationerna i klassen så att de blir mer jämlika och att undervisningsgemenskaper skapas. Andersson föreslår några mekanismer till varför deliberativ undervisning är effektivare än lärarcentrerad undervisning, bland annat att eleverna samarbetar och att de genom samtalet engageras i medspel (i motsats till motstånd) med läraren och undervisningen. I ljuset av Grannäs slutsatser tolkar jag detta som att eleverna genom samtal och diskussion i undervisningen blir till subjekt och att de därför blir mer delaktiga. Ekmans resultat att politiska diskussioner i klassrummet har den största effekten på elevers demokratiska kompetens skulle också kunna kopplas till subjektifiering. I en politisk diskussion sitter inte läraren inne med det rätta svaret och de som deltar i diskussion gör det som subjekt.

Larsson utvecklar i sin avhandling en deliberativ didaktik där elever och lärare tillsammans planerar, utför och utvärderar undervisningen i reflexiv samverkan genom deliberativa samtal. Swahn använder Deweys idéer om undervisningsgemenskaper och föreslår att lärarna använder sitt friutrymme som finns i kursplanerna så att eleverna får delta i diskussionen om hur undervisningens mål ska tolkas och undervisningen utföras och utvärderas. På detta sätt önskar hon möjliggöra för elever att använda sig av tidigare erfarenheter, uppleva meningsfullhet och rikta sitt inflytande mot mer djupinriktat lärande.

Undervisningsgemenskaperna kan också vara ett sätt för lärarna att hantera problematiska situationer, såsom sociala hierarkier och tysta elever. Larsson tar upp dilemmat med elever som har problematiska åsikter, vars åsikter inte stämmer överens med skolans värdegrund om alla människors lika värde. Att tysta dessa elever menar Larsson kan ses som ett slags moralisk kränkning, genom att de upplever att de inte är önskvärda. I undervisningsgemenskapen arbetas med att alla elever är socialt betydelsefulla.

Genom att arbeta med subjektifiering och gemenskap föreslår Grannäs också en väg att hantera elevers motståndsstrategier. När lärare och skolledning väljer att erkänna elevernas ståndpunkt och se dem som politiska aktörer, även om de inte delar denna ståndpunkt, kan en form av samförstånd ändå skapas. Grannäs kallar detta för att välja att vara agonister – olika parter som erkänner varandras legitimitet även om åsikter går isär – till skillnad från antagonister som vill bekämpa varandra.

Förslaget om undervisningsgemenskaper kommer från en sammanslagning av de problem, de verksamma lösningar som undersökts i avhandlingarna och förslag på lösningar som författarna kommit med. De är inte observerade eller utvärderade och vilka förutsättningar som finns för lärare att i praktiken iscensätta dem är inte undersökt. Det enda som utifrån denna undersökning ”säkert” kan sägas är att en satsning på lärarcentrerad katederundervisning troligtvis inte kommer komma tillrätta med att skolan idag förstärker de skillnader, vad gäller kunskaper och demokratiska kompetens, som finns mellan elever beroende på kön och social bakgrund. Det finns heller inget stöd för att traditionell undervisning skulle vara mer effektiv varken för kunskaper eller demokratisk kompetens för någon elevgrupp.

### **6.3.3 Förhandling**

Låt eleverna delta i förhandlingar. I förhandlingar, gärna utan fixerade slutmål, i undervisningsfrågor på alla nivåer. Genom förhandling ges de elever som inte redan kan möjlighet att öva deliberativa värden som att bilda sig en ståndpunkt, lyssna, argumentera o.s.v. Elever får också övning i hur beslut kan fattas i grupp och vilka svårigheter och möjligheter det innebär.

Att delta i förhandling är också ett sätt att göra inflytandet begripligt och synligt för eleverna. Genom att tydliggöra de direkta konsekvenserna av elevers påverkan ökar sannolikheten att elever känner sig delaktiga och att de upplever skolan som rättssäker och tillfredsställande. (Grannäs, Hjelmér, Swahn, Ekman, Jormfeldt, Larsson)

### **6.3.4 Kollektiva former för inflytande**

Öppna upp för fler kollektiva forum för inflytande. Sedan 1990-talet har elevernas individuella inflytande prioriterats före det kollektiva. Detta har lett till att de elever som inte redan behärskar dessa inflytandeformer får minskad chans att göra det. Även de kunskaper och kompetenser som kan utvecklas i sådana forum blir mindre tillgängliga för dessa elever. I kollektiva forum får elever möjlighet att höra andras åsikter och strategier för att påverka. De får möjlighet att öva på att uttrycka sig själva och formera sig för att påverka beslut. Erfarenhet av elevrådsarbete är positivt för elevernas kunskaper och demokratiska kompetens. Det kan eventuellt också göra det lättare att upptäcka ojämlikhet t.ex. i vem som får gehör och för vad. Genom att ordna så att eleverna får stöd för sin organisering utifrån kan möjligheten för lärarna att möta eleverna som politiska aktörer öka och den normerande kraften i demokratifostran kan eventuellt bli mer tolerant. (Rönnlund, Hjelmér, Rosvall, Almgren, Ekman)

### **6.3.5 Inflytande över den egna kunskapsutvecklingen**

Eleverna efterfrågar stöd för sin kunskapsutveckling och för att klara kunskapskraven och studien visar att detta distribueras ojämlikt. Eleverna behöver förstå kunskapskraven och de olika kunskapskvaliteter som efterfrågas för att kunna ta kontroll över sin kunskapsutveckling. Denna undersökning har visat att denna handledning idag är ojämnt fördelad utifrån elevernas bakgrund och deras förväntade framtida samhällsposition (Hjelmér, Rosvall).

Handledning av en lärare som är kunnig inom området efterfrågas av eleverna för att få syn på sin kunskapsutveckling, förstå den och styra den i önskad riktning. Eget arbete med eget ansvar utan tillräcklig handledning är därför inte önskvärt i skolan ur demokratisk synvinkel.



## 6.4 Slutdiskussion

De viktigaste slutsatserna i denna metastudie är att

- det inte behöver finnas en motsättning mellan demokrati- och kunskapsuppdraget. Demokratiska arbetssätt som bygger på deliberativ undervisning eller ”gott klassrumsklimat” har visats positiva för kunskaper och demokratisk kompetens. Det finns en potential i att systematiskt utveckla undervisningsgemenskaper där deliberativa samtalstekniker används och lärarna arbetar med att skapa möten med eleverna som subjekt.
- skolans arbete med elevinflytande idag inte är demokratiskt önskvärt genom att det förstärker ojämlikheten mellan elever. Problemet är inte att det är stora skillnader i elevernas önskemål om stöd eller att slippa undervisning utan på grund av att lärarna och skolan väljer att ge dem gehör ojämlikt. Prioriteringen av individuella och informella former av inflytande framför kollektiva och formella har också lett till att de elever som redan vet hur man ska påverka har stora fördelar och de som inte kan får liten möjlighet att lära sig detta i skolan.
- lärares uppdrag vad gäller demokrati och undervisning är mycket svår. På ett ögonblick måste läraren avgöra hur komplicerade situationer och dilemman ska hanteras. Demokratiuppdraget innehåller också en spänning mellan elevers behov av stöttning och att fostran verkar normerande, utestängande och styrande. Lärare behöver stöd för denna viktiga uppgift men i denna metastudie framträder bilden att systematiskt demokratiarbete saknas eller är mycket bristfälligt på skolorna. I dessa tider borde mer fokus, inte mindre läggas vid demokratiuppdraget.

# Referenser

- Bergström, G. & Boreus, K. (Red.) (2012) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Danell, M. (2003) *Vad händer i skolans hus? En studie av hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande*. Luleå
- Danell, M & Klerfelt, A & Runevad, K & Trodden, K. (1999) *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Statensskolverk,
- Dewey, J. & Hartmann, S-G & Hartmann, R-M. (2004) *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. (4 uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Englund, B. (1999) Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 327-348
- Eriksson, L. & Bostedt, G. (2011) *Elevinflytande i spänningsfältet mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag. En studie av fyra skolor*. (Utbildningsvetenskapliga studier, 2011:1). Härnösand: Mittuniversitetet, Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:442283/FULLTEXT01.pdf>
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art—So Far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Forsberg, E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Gutmann, A. (1999) *Democratic education. With a new preface and epilogue*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Lloyd Jones, M. (2008) Overview of methods. Webb, C; Roe, B. (Red.) *Reviewing Research Evidence for Nurse Practice* (s. 66-72) Hämtad från: <http://GU.ebilib.com/patron/FullRecord.aspx?p=351408>
- Oscarsson, V. (2005) *Elevers demokratiska kompetens. Rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03)-samhällsorienterande ämnen*. (IPD-rapporter, 2005:04). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Paterson, B.L. & Thorne, S. E. & Canam, C. & Jillings, C. (2001) *Meta-Study of Qualitative Health research*. Thousand Oaks/London: SAGE  
Meta-Study of Qualitative Health Research  
Barbara L. Paterson & Sally E. Thorne & Connie Canam & Carol Jillings 2001
- Paterson, B. L. (2008) Coming out as ill: Understanding selfdisclosure in Chronic Illness from a Meta-Synthesis och Qualitative Research. Webb, C; Roe, B. (Red.) *Reviewing Research Evidence for Nurse Practice* (s. 73-83) Hämtad från: <http://GU.ebilib.com/patron/FullRecord.aspx?p=351408>

Pierre, J. (2007) *Skolan som politisk organisation*. (1 uppl.) Malmö: Gleerup.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2007) *Skolverkets utbildningsinspektion. En sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705)

SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt: om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. Delbetänkande av skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.

Szklarski, A. (2002) *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser – skilda tolkningsintentioner*. (Rapport från institutionen för pedagogik, 2002:15). Borås: Högskolan i Borås.

Thomas, J. & Harden, A. (2003) Practical Systems for Systematic Reviews of Research to Inform Policy and Practice in Education. Anderson, L. & Bennett, N (Red.) *Developing Educational Leadership* (kap 4). London: SAGE publications

Thornblad, H. (2008) *Vems röst väger mest? Barn och vuxna om elevinflytande i skolan*. Stockholm: Rädda barnen

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

## Undersökningsmaterial

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. (Doktorsavhandling, Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 164). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A168399&dswid=-6691>

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning. En empirisk studie*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in politics, 128). Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30651>

Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in politics, 103). Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/7455/1/gupea\\_2077\\_7455\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/7455/1/gupea_2077_7455_1.pdf)

Grannäs, J. (2011). *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. (Doktorsavhandling, Studia didactica Upsaliensia, 5). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 50). Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A578685&dswid=3549>

Jormfeldt, J. (2011). *Skoldemokratins fördolda jämställdhetsproblem. Eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola*. (Doktorsavhandling, Linneaus University Dissertations, 32). Växjö: Linneaus University Press. Tillgänglig <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A383267&dswid=-7773>

Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet. Överväganden kring en deliberativ didaktik*. (Doktorsavhandling, Örebro studies in Education, 21). Örebro: Örebro universitetsbibliotek. Tillgänglig <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A135307&dswid=243>

Rosvall, P-Å. (2012). *”-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-”*. En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 49). Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. Tillgänglig <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A560910&dswid=5432>

Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. (Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 42) Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. Tillgänglig <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A443227&dswid=-1403>

Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in education and psychology, 107) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet. Tillgänglig <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A21815&dswid=-6047>

Bilaga A – Vad har studerats?

	Forsberg	Almgren	Andersson	Ekman	Grannäs	Helmér	Jornfeldt	Larsson	Rosvall	Rönnlund	Swahn
Vad har studerats?		Effekter av demokrati i skolan på elevernas kunskaper	Effekter av demokrati i skolan på elevernas kunskaper	Effekter av demokrati i skolan på elevernas demokratiska kompetens	Upplevelser av demokrati och demokratiseringsprocesser	Undervisning i och om demokrati	Könsperspektiv och effekter av skoldemokrati	Överväganden kring en deliberativ didaktik	Beskrivning av demokrati i skolan och effekter för framtida inflytande	Formellt och informellt inflytande, eleverns egna initiativ	Elevers inflytande över centralt innehåll i undervisningen
Exempel på aspekter av demokrati i skolan som finns i undersökning	70-80-talet kollektivt och formellt 90-talet individuellt inflytande över undervisningsprocessen i stort	formell och informell, kollektiv och individuell Deltagande och deliberativ undervisning	informellt individuellt Deliberativ undervisning	formell och informell kollektiv och individuell Deltagande och deliberativ undervisning	formell och informell kollektiv och individuell Stort perspektiv	informell kollektiv och individuell Demokrati i undervisningen, eleverns egna initiativ	formell och informell kollektiv och individuell Deltagande och deliberativ undervisning, rättsäker	i informellt individuellt Deliberativ didaktik	formell och informell kollektiv och individuell Demokrati i skolan	formell och informell kollektiv Demokrati i skolan	informell kollektiv och individuell Demokrati i undervisningen
Avgränsat fenomen och/eller större sammanhang som demokrati i skolan studeras i förhållande till	fätal studier, lärobok fätal studier, makt och demokrati	socioekonomisk och sociokulturell bakgrund	kön och social bakgrund (olika program)	kön och social bakgrund (olika program)	runsligt perspektiv socioekonomisk och sociokulturell bakgrund, kön	kön och social bakgrund (olika program)	kön (och program)	Didaktik/metodik	Innehåll i undervisningen Kön och social bakgrund (olika program)	Kön (pga urval) föll sociokulturell och socioekonomisk bakgrund bort)	Centralt innehåll

## Bilaga B – Hur studeras demokrati i skolan?

Författare	Informanter/ studieobjekt	kontext	Metod
Almgren	elevsvar i IEA, 1999	Grundskolan 14-15 år	statistisk analys kunskapsprov elevenkät
Andersson	elever	gymnasiet och vuxenutbildningen Studieförberedande program Yrkesförberedande, pojk resp. flickdominerat 16 klasser	Fältexperiment kunskapsprov elevenkät observation
Ekman	elevsvar i IEA, 2000	Gymnasiet, 18 år	statistisk analys elevenkät
Grannäs	elever lokal media statistik, skolverket och kommun	Grundskolan, åk 9 Skolor med olika social bakgrund, 2 klasser elever från Aktivitetshus, en klass 16-19 år	intervjuer miljöobservationer dokument m.m.
Hjelmér	elever, lärare och rektorer	gymnasiet åk 1 Flickdominerat yrkesprogram och könsneutralt högskoleförberedande	observation fältsamtal intervju dokument
Jormfeldt	elever	gymnasiet åk 3 Alla gymnasieskolor i Kronobergslän	statistisk analys elevenkät
Larsson	elever och lärare	gymnasiet åk 3 3 olika skolor olika program	Samtal i fokusgrupper
Rosvall	elever och lärare	gymnasiet åk 1 Pojkdominerat yrkesprogram och könsneutralt högskoleförberedande 2 klasser 1 skola	observation intervju dokument
Rönnlund	elever och lärare	Högstadieskola åk 8 o 9 3 skolor, 3 klasser kommun med satsning på elevinflytande	observation, samtal och intervjuer
Swahn	elever och lärare	gymnasiet, åk 2 omvårdnadsprogrammet, 1 klass, 1 skola Skola med policy om inflytande i undervisningen	observation, intervjuer och dokument

## Bilaga C – Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?

### Almgren

Almgren diskuterar att i den deltagardemokratiska traditionen brukar man skilja mellan påverkansförsök och direktdemokratiskt deltagande. I det material hon analyserar frågas inte efter påverkansförsök utan elevernas uppfattning om möjligheten att påverka. Almgren tänker sig att det finns fler påverkansförsök när skolan ger möjligheter att påverka och att eleverna då bedömer sina möjligheter att påverka som högre.

Delaktighet i demokratisk anda			Exempel
1) delaktighet i beslut	påverkansmöjligheter	exitmöjligheter	byta skola eller grupp
		direkt påverkan	inflytande över schema, innehåll, läromedel
		representativ påverkan	möjlighet att påverka elevrådet
	direktdemokratiskt deltagande		deltagande i elevråd
2) delaktighet i samtal (som ett sätt att vara med och bestämma sig)	öppet klassrumsklimat (ej samtal för beslutsfattande)		-olika argument och synpunkter ges utrymme -pluralism -tolerans och respekt -uppmuntras till egen åsikt -diskutera politik -läraren tar upp flera synvinklar

## Bilaga C – Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?

### Andersson

Deliberativa samtal ses som en metod som förenar skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Andersson skapar idealbilder av deliberativ och traditionell undervisning som ligger till grund för utformningen av lektionsplaneringarna i experimentet.

<b>Deliberativ undervisning</b>	<b>Lärarcentrerad (traditionell) undervisning</b>
Läraren som samtalsledare – initierar, fördelar ordet, håller samtalet till ämnet	Lärarcentrerad undervisning
Gruppdiskussioner	Helklassundervisning
Autentiska frågor (läraren vet ej själv svaret), undervisningen prövande/resonerande	I-R-E-sekvenser (initiation-respons-evaluation)
Samtal där skilda synsätt ställs mot varandra, olika argument ges utrymme, tolerans och respekt, kollektiv viljebildning – komma överens, ifrågasätta auktoriteter	Lärardriven dialog i helklass bänkarbete
Läraren ansvar för innehållet och att det är relaterat till kursens syfte.	Läraren ansvar för innehållet och att det är relaterat till kursens syfte.

### Ekman

För att göra diskussionen om elevinflytande mer distinkt särskiljer Ekman mellan ”deltagande i elevråd” och ”demokratisk lärmiljö”. Den förra handlar om elevers möjligheter att påverka skolan, ta tillvara elevernas rättigheter och ge färdigheter i deltagande medan det senare handlar om elevernas möjligheter att påverka sitt eget lärande. Det demokratiska klassrumsklimatet representeras i Ekmans undersökning av deliberativa idéer (precis som hos Andersson och Larsson) och frånvaro av traditionella inslag där t.ex. läraren och läroboken står i centrum. Politiska samtal med lärare ses som att eleverna erbjuds att diskutera aktuella politiska frågor och att elevernas värderingar får stå i centrum bredvid lärarens. En undervisning som ska hållas politiskt neutral riskerar att bli mer lärarcentrerad.

<b>Deltagande i beslutsfattande</b>	formellt		deltagande i elevråd
	informellt		initiativ till förändring på skolan
<b>Demokratisk lärandemiljö</b>	klassrumsklimat	deliberativt	-olika argument och synpunkter ges utrymme -pluralism -tolerans och respekt -uppmuntras till egen åsikt -diskussion uppmuntras -läraren tar upp flera synvinklar
		traditionellt	-stor vikt vid fakta och datum -krav att lära sig datum och definitioner utantill -lärarcentrerat -lärobok viktig
	politiska samtal med lärare		

### Grannäs

Grannäs avhandling handlar om demokrati och demokratiseringsprocesser i skolan. Grannäs utgår från en bred syn på demokrati såsom ”det levda livet” i skolan. Demokrati innebär både att delta i beslut men också skapa, upprätthålla och förändra alla former av socialt och politiskt liv. I centrum för studien står därför processer som påverkar vem som får delta i demokratiska diskussioner och beslutsprocesser.



## Bilaga C – Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?

<b>Relationer (lärare-elev, elev-elev)</b>	
Demokratisk inklusion/exklusion Gemenskap	vilka har möjlighet att delta i beslutsprocesser och diskussion
Dominans/motståndsstrategier	
Antagonism/agonism	fientlig vi/dom-relation utan gemensam grund eller vi/dom-relation där båda parter erkänner motståndarens legitimitet trots motsättningar
<b>Demokratiska och odemokratiska sammanhang</b>	
Elevråd och klassråd	
Inflytande över undervisningen	
Rättssäkerhet	

### Hjelmér

Tre övergripande dimensioner av demokrati i skolan framträder i Hjelmérs avhandling; undervisning *om* demokrati, undervisning *i* demokrati och elevers inflytandeförsök. Hjelmér utgår från att elevers inflytande sker utifrån en underordnad position genom mer eller mindre öppet konfronterande strategier.

Undervisning <i>om</i> demokrati	olika former av inflytandestrategier olika syner på demokrati kritiskt förhållningssätt kritiskt granskande diskussioner gemensamma värden pluralism
Undervisning <i>i</i> demokrati	öva inflytande i olika former formellt/informellt direkt/indirekt individuellt/kollektivt
Elevers inflytandeförsök	mer eller mindre öppet konfronterande strategier från underordnad position direkt/indirekt individuellt/kollektivt förändring för en/många -studerar ej situationer där en enskild elev försöker påverka sin egen situation

### Jormfeldt

Skoldemokrati är det relationella samspelet mellan elever och mellan lärare och elever och undersökningen fokuserar upplevelsen av demokrati i vardagen. Jormfeldt särskiljer mellan inflytande, diskussion och rättsäkerhet. Dimensionen ”diskussion” ska anknyta till deliberativ demokratisk tradition men jämför man med de avhandlingar som enbart studerar deliberativ undervisning och didaktik finns inte stora likheter. De flesta av de frågor som ställs för att fånga elevernas erfarenheter av deliberativ demokrati handlar om diskussion som deltagande i en beslutsprocess. De andra undersökningarna som behandlar deliberativ demokrati gör en tydlig åtskillnad här – det handlar om att uppmuntras att skaffa sig en åsikt, argumentera, lyssna och respektera andras åsikter o.s.v. i vidare mening än diskussion i anslutning till beslut på skolan. I Anderssons undersökning om deliberativ undervisning till exempel, handlar inga av samtalen om beslut som rör elevernas skolvardag. Jormfeldt är en av två som tar upp rättssäkerhet som dimension av att uppleva en demokrati i vardagen.

Dimensioner av skoldemokrati	Demokratitradition	Operationalisering
------------------------------	--------------------	--------------------

## Bilaga C – Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?

Inflytande	deltagardemokrati	Elever har inflytande över	-ordningsregler -skolmat -inredning -innehåll i undervisningen -arbetsformer
Diskussion	deliberativ demokrati	Elever	-ger förslag till förbättringar -får rimliga motiveringar när synpunkter inte går igenom -blir tillfrågade vid förändringar -protesterar när vi är missnöjda -diskuterar konsekvenser av olika alternativ innan gemensamma beslut
Rättssäkerhet	demokratisk konstitutionalism		rättvis bedömning vid examinationer och betygsättning

### Larsson

Talar om ”demokratisk praktik” som klassrumsklimat och delaktighet i undervisningsprocessen. Den deliberativa didaktiken är ett sätt att åstadkomma detta.

<b>Demokratisk praktik</b>	<b>Deliberativ didaktik</b>	
-klassrumsklimat		
-elevers delaktighet i undervisningen		
	-deliberativt samtal om undervisningen som gemensamt problem	-läraren bjuder in eleverna -lärare och elever möts i samtal -gemensam planeringsprocess -samtal om olika intressen och mål -syfte att tillsammans planera innehåll och arbetssätt m.m.

### Rosvall

Rosvall ger ingen tydlig definition av inflytande men några olika dimensioner framkommer i inledningen och i forskningsöversikten:

Elevers egna aktioner för inflytande	Det inflytande som erbjuds eleverna (av skolan)
Formellt inflytande – klassråd och elevråd	Informellt inflytande – i klassrum och korridorer
Deliberativa samtal	

### Rönnlund

Rönnlund studerar elevers inflytande och deltagande i beslutsprocesser. Dessa definieras på följande vis:

Inflytande – påverkan ur underordnad ställning

Deltagande i beslutsprocesser – där en part är överordnad den andra och där beslut fattas eller påverkas

De dimensioner Rönnlund tar upp av inflytande och deltagande är

Dimensioner av inflytande och deltagande	
Direkt	Indirekt
Formellt (till formen fastlagt t.ex. elevråd)	Informellt (ej organiserat)
Individuellt	Kollektivt
Påverkansförsök	Reellt inflytande
Deltagande och påverkan av beslut	Deltagande genom närvaro eller representant utan påverkan av beslut (skendemokrati)

## Bilaga C – Vad menas med elevinflytande/demokrati i skolan?

### Swahn

Swahn börjar med att konstatera att elevinflytande är ett mångfacetterat begrepp. De flesta exempel hon tar upp rör delaktighet i beslut men utveckling av kritiskt tänkande och formulering av egna tankar tas också upp. Enskild handledning för att uppmärksamma eleverna på vad de behöver göra för att gå vidare tas upp som ett sätt att ge eleverna inflytande över sitt lärande. I avhandlingen diskuteras också ”kvalificerat inflytande” d.v.s. inflytande som leder till djupinriktat lärande. Jag tolkar detta som att Swahn menar att det finns olika kvaliteter av inflytande.

Typ av inflytande Nivå	Individcentrerat	Kollektivt
Skolan	Beslut om den egna utbildningen, t.ex. val av skola och studieriktning	Inflytande över skolan och utbildningen genom representativa organ, t.ex. elevråd, skolkonferens. Representativa organ
Klassen och arbetsgruppen	Varje elev har möjlighet att argumentera för sin ståndpunkt inför det kollektiva beslutet. En elev, en röst.	Inflytande över klassens/arbetsgruppens arbete att exempelvis välja innehåll och arbetssätt. Direkt demokrati genom gruppbeslut.
Enskild elev	Beslut över eget innehåll och eget arbetssätt, formulering av egna tankar, utveckling av kritiskt tänkande.	

## Bilaga D – Vilka resultat har framkommit?

Författare	Beskrivning av fokus av intresse för denna meta-studie	Nyckelord/teman
Almgren	Effekter av deltagande och deliberativ demokrati	Skoleffekt av direkt påverkan och öppet samtalsklimat Individeffekt av elevråd, ingen effekt av exitmöjligheter Förstärkning av social bakgrund
Andersson	Effekter av deliberativ och traditionell undervisning	Lärarcentrerad undervisning ger inga positiva effekter Deliberativ undervisning varierande resultat olika program – men aldrig sämre. Ökar några av de demokratiska värdena Kön och social bakgrund/studieförberedande program påverkar inte.
Ekman	Effekter av deltagande och deliberativ demokrati på elevers demokratiska kompetens	Demokratiarbete påverkar demokratisk kompetens men mindre än andra faktorer. Deltagande i elevråd Deltagande genom egna initiativ Klassrumsklimat – deliberativt vs traditionellt Diskutera politik med lärare Kön, social bakgrund, politiskt intresse Kunskaper om demokrati Politiskt självförtroende Vilja till aktivt medborgarskap Ojämnt fördelat (ej deltagande) på olika program Till viss del olika effekt på olika program Elevrådsarbete jämlikhetsfrämjande
Grannäs	Beskrivning av ungdomars upplevelser av demokratifostran	Den (icke-)kompetente eleven – ålder, kön, klass, etnicitet Elevrådets representativitet Klassråd – nonsensfrågor och vem får tala Positiv och negativ stigmatisering påverkar demokratiarbetet Olika bakgrunder, olika normuppfyllelse, olika resultat Motståndsstrategier Känsla av rättslöshet Skendemokrati Lite inflytande över undervisning – olika bakgrund olika åsikter Tolerans och pluralism – kamratsocialisering och profilskolor Icke-platsers betydelse subjektivering, lärarens roll, vardagliga förhandlingar en del av demokratiarbetet
Hjelmér	Beskrivning av demokrati i undervisningen och hur elevers initiativ ser ut	Köns och klasskodade program – olika möjligheter – olika bemötande – olika resultat – skapar/befäster ojämlikhet Demokratifostran fungerar inte för den som inte redan kan Demokratifostran svårt och ofta motsägelsefullt – systematiskt planeras och reflekteras om igen utifrån maktperspektiv Individualitet motverkar och döljer
Jormfeldt	Könsperspektiv på och effekter av skoldemokratierfarenheter	Goda erfarenheter av alla tre aspekterna av skoldemokrati ger bra upplevelse av skolmiljö – stöd för att det är viktigt. Inget samband mellan skoldemokrati och rösträttsambition (som mått på medborgarfostran)  Kvinnor och män använder skoldemokratin på olika sätt – påverkar betyg Demokratierfarenheterna beror på könssammansättning OCH könskodning av program men med motriktat samband. Bäst skoldemokrati (alla tre aspekter) på industriellproduktion – ifall det inte gick så mycket män där

## Bilaga D – Vilka resultat har framkommit?

Författare	Beskrivning av fokus av intresse för denna meta-studie	Nyckelord/teman
Larsson	Beskrivning av deliberativ didaktik	<p>Deliberativ didaktik potential som lösning på flera av skolans utmaningar:</p> <p>kunskap, lärares omdömesförmåga i social miljö (problematiskt tal och störande tystnad), elevers delaktighet – övervägandesamtal om innehåll m.m. samtalsdemokratisk kompetens</p> <p>Erkännandets moral – alla behöver bli erkända som socialt betydelsefulla – problematiskt att tysta elever</p>
Rosvall	Beskrivning av organiserat inflytande, elevers initiativ, och effekter för framtida inflytande	<p>Ungdomar på olika program ges skilda möjligheter till inflytande inom skolan och förbereds olika för inflytande i framtiden.</p> <p>Klassrumsklimat/ ideal/social kodning/ pluralism</p> <p>Formell demokrati saknas, motarbetas från skolläda</p> <p>Bedömningssystemet motverkar demokratifostran</p> <p>Gymnasiet ökar differentiering – tystar vissa, ökar motståndskultur</p>
Rönnlund	Beskrivning av elevers erfarenheter, organiserat inflytande och elevers egna initiativ	<p>Otydliga ramar (inre och yttre) försvårar elevers inflytande</p> <p>Upplevelsen av inflytande stärks vid tydlig återkoppling och synliga resultat</p> <p>Organisationen av formellt inflytande påverkar frågorna som behandlas</p> <p>Oviktiga frågor – ej undervisning</p> <p>Eleverna skiljer inte på formellt och informellt inflytande</p> <p>Elever som politiska aktörer, kopplar till skolprestation, leder till utestängning</p> <p>Gemenskap, konflikt, kontroll</p> <p>Inflytande könskodat – kopplat till studier</p> <p>Informellt inflytande är individorienterat – styrs även av lärare</p> <p>Normerande kraft i demokratifostran till "ideal elev" – verkar marginaliserande</p> <p>Spänning citizen learner/learner citizen</p> <p>Kollektivt eller individuellt</p> <p>Representativitet – alternativa former</p> <p>Hantering av elevinflytande förstärker könsnormer</p>
Swahn	Beskrivning av elevers inflytande över centralt innehåll	<p>Destruktiv fysisk frihet</p> <p>Positiv fysisk frihet</p> <p>Intellektuell frihet</p> <p>Styrdokument och lärarens roll</p> <p>Mognad/erfarenhet</p> <p>Lite diskussion om mål och utvärdering –</p> <p>Prov och betyg styr</p> <p>Vem äger friutrymmet?</p>